

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: DPS

Táborový program zaměřený na rozvoj osobnosti
dítěte

Holiday camp aimed at development of children's
personality

Das Programm für Jugendlager mit Orientierung auf
die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes

Bakalářská práce: 05-FP-KPP- 006

Autor:

Klára Bendová

Podpis:

.....

Adresa:

Psohlavců 1498

147 00, PRAHA 4

Vedoucí práce: Josífková Jitka, PhDr.

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
63	15 893	2	1	27	0

V Liberci dne: 12. 5. 2006

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 12.6.2006

Klára BENDOVÁ

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Jitce Josífkové za odborné vedení a kontrolu mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat oddílovým vedoucím, kteří se zúčastnili letního tábora v Chřibské, za podnětné rady a připomínky při sestavování sborníku her a současně při jejich realizaci. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým rodičům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Resumé

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala sestavením táborového programu zaměřeného na rozvoj osobnosti dítěte, a to ve věku šest až deset let. Hlavní částí práce je vysvětlení teoretických východisek, ve kterých jsem se zabývala pojmem osobnost a možnostmi jejího ovlivňování na letním dětském táboře. Dále jsem pracovala s pojmem hra, typologiemi her podle různých autorů a na základě svých zjištění jsem sestavila sborník her pro rozvoj osobnosti dítěte. Závěrečná část práce obsahuje samotné zhodnocení výsledků jednotlivých her a jejich případný vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Soubor těchto her jsem prakticky použila na dětském letním táboře v Chříbské v roce 2005.

Klíčová slova

Rozvoj osobnosti, letní tábor, teorie hry, hry na rozvoj osobnosti.

Summary

The bachelor work deals with children's camp program scheduling aimed at the development of children's personality in the age between six and ten years. The main part of this work is based on explanation of theoretical origins like personality and its development. I also worked the theme of games, game typology according to various authors and composition of games proceedings. The last part of this work contains the evaluation of results of each game and its influence on children's personality. The file of these games was tested in summer camp Chříbská in 2005.

Keywords

Personality development, children camp, game theory, games aimed at personality development.

Zusammenfassung

In meiner Bakkalaureatsarbeit habe ich mich mit der Bildung des Jugendlagersprogramms beschäftigt. Dieses Programm betrifft sich die Entwicklung der Individualität des Kindes in Jahren sechs und zehn. Das Hauptthema der Arbeit liegt in der Erklärung der theoretischen Ausgangspunkte, in denen ich mich mit dem Terminus Individualität und mit Möglichkeiten ihrer Beeinflussung auf dem Sommerkinderlager beschäftigt habe. Weiter habe ich mit den Terminen Spiel, Typologie der Spiele nach verschiedenen Autoren gearbeitet. Aufgrund meiner Feststellungen habe ich eine Sammlung von Spielen für Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes gebildet. Der Schlussteil der Arbeit beinhaltet die Bewertung der Ergebnisse der einzelnen Spiele und ihr Einfluss auf die Entwicklung der Individualität des Kindes. Die Spielsammlung habe ich praktisch auf dem Kinderlager in Chřibská im Sommer 2005 benutzt.

Die Schlüsselwörter

Die Entwicklung der Persönlichkeit, das Kinderlager, die Spieltheorie, die Spiele für Entwicklung der Persönlichkeit.

Seznam zkratk a symbolů

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
LT	letní tábor
např.	například
obr.	obrázek
s.	strana
stol.	století
tj.	to jest
tzv.	tak zvaný(-á)

Obsah

Prohlášení

Poděkování

Resumé

Seznam zkratk a symbolů

Obsah

1. ÚVOD	9
1.1 Cíle	10
1.2 Význam letních táborových pobytů v přírodě	10
2. Osobnost a možnost jejího ovlivňování na letním táboře.....	12
2.1. Pojem osobnost a přehled problémů.....	12
2.2 Biologická a sociální determinace osobnosti.....	13
2.3 Subsystemy osobnosti	14
2.3.1 Motivace a její rozvíjení na LT	15
2.3.2. Schopnosti a jejich rozvíjení na LT	18
2.3.3 Rysy osobnosti, charakter a temperament	20
3. Realizace rozvoje osobnosti na LT	25
3.1 Základní pojmy a principy vývoje osobnosti	25
3.2 Formování osobnosti v náročných životních situacích	27
3.3 Způsoby rozvoje osobnosti	29
3.3.1 Sociálně psychologický výcvik.....	30
3.3.2 Dramatická výchova	31
3.3.3 Další aktivity umožňující rozvoj osobnosti na LT	32
3.3.4 Úloha vedoucího skupiny	34
3.3.5 Práce se skupinou	36
3.4 Rozvoj osobnosti ve vztahu ke stádiu vývoje	40
4. Teorie hry	44
4.1 Program výcviku.....	47
4.2 Typy her	49
4.2.1 Hry zaměřené na kontakt.....	50

4.2.2	Hry zaměřené na vnímání	51
4.2.3	Hry na uvolnění a odreagování.....	53
4.2.4	Hry prohlubující vyjadřovací schopnosti a mimiku	54
4.2.5	Rozvoj schopností a charakterových vlastností	56
4.2.6	Hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností	60
Literatura		67

1. Úvod

Jako téma bakalářské práce jsem si zvolila „Táborový program zaměřený na rozvoj osobnosti dítěte“. Důvodem, proč jsem si vybrala právě toto téma byla skutečnost, že jsem již od základní školy navštěvovala různé sportovní kroužky a každoročně jezdila na letní i zimní tábory. Nesčetné množství vzpomínek a zážitků z mého dětství mě vedly k tomu, že jsem v předešlých několika letech takovéto akce pro děti, spolu se svými přáteli, sama připravovala.

Tábory, kterých jsem se jako dítě účastnila, byly často organizovány pro velké množství dětí. To ve většině případů vedlo k tomu, že připravovaný program nemohl dát jednotlivcům dostatečnou možnost či příležitost k nějaké seberealizaci či dostatečnému projevu sebe sama při jednotlivých táborových hrách. Otázkou zůstává, zda je vůbec možné sestavit takový program, aby se každý jedinec mohl projevit svým způsobem.

Ve své práci se pokusím popsat jeden z letních táborů, který se svými přáteli připravuji. V práci je podán přehled velkého počtu her zaměřených na rozvoj osobnosti dítěte a v závěrečné části je také nastíněn průběh aplikovaných her a jejich případný vliv na děti.

Název tábora je LT Chřibská 2005 a byl pořádán společností Narex sídlící v České Lípě. V době, kdy jsme s pořádáním letních táborů začínali, se táboru zúčastnilo 28 dětí z České Lípy a blízkého okolí. V průběhu několika let si tábor vybudoval poměrně slušnou pověst a počet dětí na posledním táboře byl 71. Účastníci byli ve věku 6 – 16 let. Hladký průběh tábora zajišťovalo 12 dospělých osob a jeden praktikant. Přesněji to byl hlavní vedoucí, zdravotnice, 3 kuchařky, 4 oddíloví vedoucí, 3 pomocní oddíloví vedoucí a již zmíněný jeden praktikant.

Materiální a organizační zabezpečení tábora je jistě velice důležitá věc, ale především je to práce s dětmi, které by měla být věnována značná pozornost. Děti totiž velmi pozorně vnímají a posléze přebírají co u nás vidí. Proto také ve své práci zaměřím pozornost na výchovu a působení na děti, a to především prostřednictvím her.

1.1 Cíle

Hlavním cílem bakalářské práce je příprava táborového programu zaměřeného na rozvoj osobnosti dítěte, teoretické zpracování možností rozvoje osobnosti pomocí skupinových aktivit. Dalším dílčím cílem je sestavení vlastního programu zaměřeného na rozvoj osobnosti. Jako příklad pak bude sloužit tábor uskutečněný v Chřibské v srpnu v roce 2005 a většina her bude aplikována na oddílech nejmladších dětí ve věku 6 – 10 let.

1.2 Význam letních táborových pobytů v přírodě

Současná společnost se nachází v době neustálého technického pokroku, doba nás však zároveň zahluje svými vysokými požadavky na výkon v práci, čas který zde musíme trávit, ale v neposlední řadě také rychlost kterou žijeme. Lidé tráví většinu času v práci a pokud jde o děti, ty jej tráví ve školních lavicích. Takto tráví podstatnou část svého dne většina lidí. Odpočinek, který však po návratu z práce nebo ze školy následuje, má nejčastěji pasivní podobu a to například ve formě sledování televize nebo hraním nejrůznějších počítačových her. Pravidelná pohybová aktivita se pak v našem denním programu objevuje zřídka. V souvislosti s tím pak hovoříme o civilizačních chorobách a o hypokinezi, jelikož tato životospráva má neblahý vliv na naše zdraví.

Jako nejjednodušší způsob jak předcházet takovému projevu, se zdá být pohybová aktivita. Ta vede k přizpůsobení krevního oběhu a tím zvyšuje adaptabilitu proti jeho selhání. Pohybovou aktivitu můžeme dětem nabídnout právě při pohybu v přírodě a táboření. Jedná se o samostatnou oblast, rozvíjenou četnými dobrovolnými organizacemi.

Pobyt v přírodě, který má vazbu k tradičnímu sokolskému názvu, nyní chápeme spíše ve vztahu k táboření. Stále se však tento termín užívá pro nejrůznější aktivity v přírodě. Vždy zde převažovaly snahy obohatit chod

všedního života o poznávání přírody a společné chvíle strávené s přáteli. Velkou roli u nás sehrál tramping, později skauting. [14]

K osobnostnímu růstu člověka přispívají také různá tělesná cvičení, která jsou s pobytem v přírodě úzce spojena. Vedle osobnostního růstu rozvíjejí také základní pohybový fond člověka. Hovoříme především o kombinaci velkého množství pohybových úkolů, a to například při překonávání umělých i přírodních překážek. Takové překonávání skrývá určitou dávku rizika, vyžaduje projevení rozhodnosti, překonávání strachu a v neposlední řadě také tvořivý přístup při řešení vzniklých situací. To vše přispívá k rozvoji člověka a jeho osobnostnímu růstu. [14]

2. Osobnost a možnost jejího ovlivňování na letním táboře

2.1. Pojem osobnost a přehled problémů

Chceme-li v průběhu dětského tábora mít pozitivní vliv na rozvoj osobnosti dítěte, musíme se nejprve zaměřit na to, co to vlastně osobnost je a jaké problémy jsou s jejím vývojem spjaté.

Počátky psychologie osobnosti jsou spojeny s potřebou vysvětlit, proč na tentýž podnět reagují různí lidé různě. V současné psychologii existuje celá řada různých definic pojmu osobnost. U všech lze nalézt něco společného, případně je mezi sebou navzájem kombinovat.

Jan Čáp [2, s.75] vymezuje osobnost na jedné straně jako souhrn, ucelenost a uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku, na straně druhé potom jako vyjádření odlišnosti jedince od ostatních lidí či jedinečnost jeho psychických znaků. Psychologické poznatky o osobnosti je možné zařadit do dvou velkých skupin. První z nich se týká problematiky struktury osobnosti, jejími částmi a jejich vzájemným uspořádáním. Druhý celek se potom zabývá vývojem a formováním osobnosti.

Říci vše, co se týká psychologie osobnosti, je prakticky nemožné. Někomu vyhovuje výklad, že osobnost je útvar vyvíjející se, jinému by vyhovovalo tvrzení, že osobnost je vázaná na její biologický základ nebo tvrzení, že se nejedná pouze o psychologický pojem a její definice by tedy měla být širší. Úkolem definic ovšem není říci všechno, ale jen to co považujeme za nejpodstatnější. [18]

Mezi další významné problémy psychologického zkoumání řadíme podle Čápa [2, s.75]

- diferenciaci osobnosti,
- kladná a záporná hlediska osobnosti,
- determinace osobnosti a dále formy a možnosti efektivního působení,
- statické a vývojové chápání osobnosti.

2.2 Biologická a sociální determinace osobnosti

Jan Čáp [2, s.119] ve své publikaci uvádí, že již od vzniku psychologie se objevují různé názory na dědičnost psychických vlastností člověka. Počátkem 20.století se však většina psychologů shodla na názoru, že při formování osobnosti působí dědičnost i prostředí. Je však velmi obtížné přesně odlišit co jedinec získal v prenatálním vývoji od zděděného. Dědičnost můžeme definovat jako přenos vlastností z jedné generace na druhou. Geny, jako nositelé dědičnosti, jsou součástí pohlavních buněk a je v nich zakódována dědičná informace, jejíž funkcí je řízení stavby a vývoje orgánů a tkání. Genetická informace se přenáší z rodičů na děti při početí, kdy splývají pohlavní buňky muže a ženy, z nichž každá obsahuje polovinu potřebného množství chromozómů. Vzniká jediná buňka s plným počtem chromozómů. Souborem předaných genů vzniká genotyp, tedy vrozený komplex zděděných vlastností (barva vlasů, očí, stavba těla, atd.). Nedědíme pouze barvu očí nebo stavbu těla, ale například temperament je prvním z rysů osobnosti, na který má dědičnost relativně největší vliv. Po něm následují schopnosti, a to včetně inteligence. Na formování rysů charakteru pak má dědičnost vliv nejmenší. [9, s.97]

Není již důležité jak mnoho dědičnost či prostředí působí na jedince, podstatná je jejich vzájemná interakce.

Základem každé osobnosti je lidský organismus, zejména jeho nervová soustava. V této části se tedy zaměříme na základní psychofyziologické procesy, které mají na psychologii osobnosti přímý vliv.

Centrální nervová soustava jako zdroj aktivity, je nejvyšším regulačním a řídícím orgánem, můžeme tedy říci i nejdůležitějším. Zajišťuje, aby organismus fungoval jako celek. Uspořádání nervové soustavy je hierarchické, tzn., že její jednotlivé části jsou seřazeny podle principu podřízenosti a nadřízenosti. Čím výše v hierarchii funkcí se ta která část nachází, tím je vývojově mladší.

Z dílčích mechanismů, které můžeme v činnosti nervové soustavy odlišit, jsou asi nejlépe prozkoumány reflexy. Reflexem chápeme jednotlivé reakce na jednotlivé podněty. Rozlišujeme reflexy vrozené a podmíněné. Příkladem

vrozeného reflexu je například vykopnutí nohy při úderu pod koleno, naopak u podmíněných reflexů reagujeme na určitý signál buď změnami ve funkci různých vnitřních orgánů nebo pohybem kosterního svalstva. Hovoříme-li o reflexech vedoucích ke změnám ve funkcích vnitřních orgánů, pak jde o funkci tzv. autonomního nervového systému. Ten můžeme rozdělit na dvě části zvané sympatikus a parasympatikus, které se vzájemně doplňují. Sympatikus zajišťuje pohyb k vnější aktivitě (například útěku před ohrožením), parasympatikus naopak podporuje například vylučování slin a trávení, mluvíme spíše o tzv. mírových funkcích. [18, s.56]

Citový základ osobnosti

Radost, smutek, vztek, strach, úcta, nenávist, láska... To vše můžeme označit jako duševní jevy zvané city. Se všemi těmito duševními jevy se během práce s dětmi často setkáváme. City je těžké nějakým způsobem ovlivnit, jedná se o projevy spontánní. Setkáváme se s prudkými výbuchy citů, ale i se stavy zvanými nálady, které trvají delší dobu.

Změna citového prožívání bývá projevem většiny duševních poruch. Například maniodepresivní psychóza, jejíž nejviditelnějším příznakem je velmi smutná nálada, která je občas střídána fázemi bezdůvodně radostné nálady. Člověk trpící touto chorobou se přestává o cokoli zajímat, ztrácí schopnost pracovat nebo mít z čehokoli radost. Co je příčinou této choroby není známo, dlouho dobu se hledá porucha metabolického procesu mozkových buněk, která k nemoci snad vede, dosud však bez úspěchu. [18, s.58]

2.3 Subsystemy osobnosti

Následující kapitola postihuje nejdůležitější subsystemy osobnosti z hlediska letních táborových pobytů. Bližší pozornost je věnována motivaci a způsobům, jak ji u dětí během tábora rozvíjet, dále pak schopnostem, rysům osobnosti, temperamentu a charakteru.

2.3.1 Motivace a její rozvíjení na LT

Proč děláme to, co děláme? Co nás k tomu vede, jaké potřeby, zájmy, motivy? Všechny tyto otázky se určitým způsobem týkají jednoho z důležitých subsystémů osobnosti, a to motivace. [2, s.83]

Hybnou silou chování u dětí je motivace. V ní spočívá značnou měrou úspěch tábora a v žádném případě by, chceme-li aby tábor byl úspěšný, správná motivace dětí neměla chybět. Velké množství činností prováděných na táborech je v podstatě na všech táborech každoročně stejné nebo podobné. Na schopnostech táborových pracovníků správně motivovat pak závisí úspěšnost celého táborového programu. Je nutné snažit se najít motivaci, která bude odpovídat stanovenému úkolu, věku a mentalitě dětí, ale také náladě v táboře nebo v oddílu. Intenzita a zaměření pobídek tedy závisí na řadě okolností, z nichž nejpodstatnější je věk dítěte, jeho individuální vlastnosti, sociální vazby k ostatním členům skupiny, práce vedoucího a zdravotní stav dítěte.

Vhodná motivace je důležitou podmínkou úspěchu také u etapových her, v nichž jsou jednotlivé činnosti svázány buď stejnou myšlenkou nebo příběhem vedoucím děti k plnění úkolů, překonávání hranic možností a schopností. Konečná forma a způsob motivace záleží plně na vůli a schopnostech vedení tábora nebo konkrétních oddílových vedoucích. [2, 9]

Chceme-li se podívat na pojem motivace z odborného hlediska, pak tento termín vychází z latinského slova *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. Označuje souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Činiteli jsou pak myšleny skutečnosti nebo funkční prvky, které určují směr a intenzitu chování jedince nebo jej podporují či naopak tlumí v tom, aby něco dělal nebo nedělal. [2, 9]

Motivace v sobě slučuje jednak vnější pobídky (potraviny nebo jiné odměny pro děti) a cíle (úspěšně splnit úkol celotáborové hry) a také vnitřní pohnutky (hlad čili potřeba potravy). Výše zmíněné skutečnosti jsou vzájemně spjaté, což znamená, že děti k jistému chování může vést několik různých motivů.

Základním termínem, se kterým se setkáme při označování různých motivů, je potřeba. Potřeba je subsystém organismu, který pobízí k vyhledávání určité podmínky potřebné k životu. V tomto termínu je zdůrazněna jednota vnitřního s vnějším, s okolním světem a každá potřeba se vztahuje k něčemu v prostředí. Lidské potřeby je možné rozčlenit do následujících skupin:

- základní (elementární, fyziologické) životní potřeby: potřeba kyslíku, potravy, spánku, odpočinku, atd.;
- potřeba jistoty: projevuje se zejména v nebezpečí, a to nejen při fyzickém ohrožení, ale také při ohrožení psychickém či sociálním (např. při konfliktu v rámci oddílu);
- potřeba sociálního styku, citových projevů, porozumění a vzájemné pomoci;
- potřeba výkonu a společenského uznání: překonat pocit méněcennosti, úsilí vyrovnat se druhému nebo jej překonat;
- potřeba sebeúcty a kladného sebehodnocení;
- potřeba seberealizace: dosáhnout v životě určitého cíle, záměru, životního poslání, atd. potřeba podnětů, změny a činnosti: ta se projevuje zejména v nejrůznějších zálibách a koníčcích. [2]

Rozdělení potřeb na biologické a společenské, primární a sekundární či nižší a vyšší je dalším možným členěním. [2, s.85]

V současné době je již překonaný názor, že silné jsou pouze elementární životní potřeby, zatímco ostatní nemají takovou působivost. Osobnost člověka může být tedy ohrožena při ohrožení kterékoli z výše uvedených potřeb.

Při zmínkách o motivaci se často setkáváme s následujícími termíny:

- cíle, a to od krátkodobých cílů až po cíle dlouhodobé nebo celoživotní;
- postoje, jako specificky získané dispozice;
- návyky, neboli získané způsoby chování v určitých situacích;
- zájmy, představují získané motivy vztahující se k určitému druhu činnosti;
- emoce, citové stavy, procesy i vlastnosti;

- hodnotové orientace, to co člověk či určitá skupina považuje za důležité k životu (např. hodnoty zdraví, spokojenost ve skupině, lidský život, životní prostředí, atd.). [2]

Některé motivy působí na člověka pouze přechodně, krátkodobě, kdežto jiné mají důležité místo ve struktuře osobnosti a působí dlouhodobě nebo velmi silně. Motivace dětí je také ovlivňována různými vlivy jako je rodina, prostředí ve kterém žijí nebo se v něm právě nacházejí a do jisté míry i dřívější zkušenosti s tábory. Některé vlivy jako vedoucí nejsme schopni ovlivnit nebo dokonce změnit, ale přesto je vhodné se o to alespoň pokusit. Během tábora by měly být v co možná nejširší míře uspokojovány i psychické potřeby dítěte. Ty pak dělíme do několika skupin [13]:

- potřeba podnětů, změny a činnosti (dítě hledá změnu a rozptýlení);
- potřeba sociálního styku a vzájemně kladných citových projevů (opomíjení této potřeby může záporně ovlivnit vývoj osobnosti);
- potřeba výkonu a společenského uznání (dítě se chce vyrovnat druhým a snaží se překonat i svůj pocit méněcennosti);
- potřeba poznávací, estetická.

Na motivaci dále působí celá řada dalších činitelů jako jsou například novost situace, předmětu nebo činnosti, činnost dětí a jejich uspokojení z ní, dále je to úspěch v činnosti, ale také sociální momenty (jako například pozitivní sociální hodnocení činnosti nebo úspěchu v činnosti, aj.).

Hry nenásilnou formou rozvíjejí vědomosti, dovednosti i návyky, podporují zájmy dětí a zpestřují denní program. Tato činnost vychází z přirozeného vývoje dítěte, podporuje sociální vztahy ve skupině a rozvíjí individuální vlastnosti každého dítěte. Hry je však nutné obměňovat i různě zpestřovat, aby dětem nezevšedněly. V nejlepším bychom měli hru ukončit, aby se děti případně mohly těšit na její další opakování. Pokud budeme jako vedoucí dodržovat výše zmíněné zásady, bude hra působit jako kladná motivace, která pak usnadní spoustu práce nejen vedoucím.

2.3.2. Schopnosti a jejich rozvíjení na LT

Jak dobře člověk dokáže dělat to, co dělá? Odpovědí na tuto otázku mohou být schopnosti jedince. Chceme-li definovat pojem schopnost, můžeme říci, že se jedná o možnost nebo také učenlivost k té či oné činnosti.

Podle Čápa [2, s.87] se schopností rozumí určitá psychická vlastnost umožňující člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Je jí např. schopnost rozlišovat barvy, prostorová představivost, verbální schopnosti, hudební sluch a nespočet dalších. Mluvíme tedy například o schopnostech organizačních, schopnosti logického myšlení, apod. Schopnostmi tedy rozumíme také některé psychické či psychofyziologické funkce. [2]

Klasifikace schopností

Schopnosti postihují výkonovou stránku osobnosti dítěte, není však možné je měřit přímo, ale pouze zprostředkovaně. Na základě geneticky podmíněných dispozic se schopnosti vytvářejí a mohou se dále rozvíjet pouze pomocí učení nebo činností. V rámci dětského tábora je poskytnut široký prostor pro rozvíjení velkého množství schopností dětí.

Míru, neboli stupeň rozvoje schopnosti, označujeme následujícími pojmy:

- nadání: soubor rozvinutých schopností pro určité činnosti;
- vloh: vrozený předpoklad pro určité schopnosti;
- talent: nadání, vysoce rozvinutá schopnost;
- genialita (mimořádně rozvinutý talent, umožňující podávat vrcholné výsledky významné pro společnost);
- dovednost: předpoklad ke správnému vykonávání činností. Oproti schopnosti je dovednost speciálnější pojem. [18]

V následujících odstavcích je pozornost soustředěna hlavně na rozumové schopnosti. Popíšeme ty z nich, které jsou široce uznávány. Říčan [18, s.90] je dělí do dvou větších skupin:

A) INTELIGENCE

Intelligence (obecná rozumová schopnost) představuje soubor schopností určených k poznávání a řešení problémů.

Schopnost orientovat se v nové situaci, kde nestačíme pouze se zkušenostmi, označíme jako tzv. obecnou inteligenci. Intelligence je souhrn duševních schopností, které spolu funkčně nemají mnoho společného, ale mohou se do určité míry zastupovat. Někteří psychologové pojem intelligence chápou jako všeobecnou adaptabilitu, tj. přizpůsobivost. Nízký stupeň intelligence bývá označován jako idiocie, imbecilita, debilita.

B) SPECIÁLNÍ SCHOPNOSTI

Tyto schopnosti umožňují úspěšně vykonávat specifické druhy lidských činností (např. hudební, matematické, jazykové, výtvarné, sportovní aj.)

- Verbální schopnosti

Nejedná se pouze o schopnost vyjadřovat se, ale také chápat složité vztahy vyjádřené slovy.

- Prostorová představivost

Zahrnujeme sem prostorovou orientaci, vizualizaci a kinestetickou představivost.

- Numerická schopnost

Rozumí se hbité a bezpečné zacházení s čísly.

- Percepční pohotovost

Ta se projevuje v rychlém postřehu pro zrakově vnímané detaily.

- Paměťové schopnosti
- Psychomotorické schopnosti
- Umělecké schopnosti

U malých dětí dominuje obecná inteligence, vlivem vzdělávání se však struktura inteligence diferencuje ve prospěch rozvoje specifických schopností.

Ověřením schopností a možností dítěte a potvrzením jejich kvality ve smyslu úspěchu, se posiluje sebedůvěra dítěte a saturuje tak jeho potřeba seberealizace. Tímto způsobem děti zároveň uspokojují i obecnější potřebu jistoty a bezpečí. Pokud se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a ohrožení,

rizikem pak může být možnost, že dítě své úsilí vzdá. To by v konečném efektu mohlo vést k tomu, že si svůj neúspěch zafixuje jako součást své osobnosti. [18]

Úroveň schopností zjištěná v určitém věku nemusí nutně zůstat neměnná po celý jeho další život, jelikož schopnosti jsou závislé také na působení společnosti a výchovy a ne pouze na podmínkách biologických. [18, s.93]

2.3.3 Rysy osobnosti, charakter a temperament

V průběhu letního tábora se setkáme s dětmi s různým typem temperamentu i charakterovými rysy. Ke každému z nich by pak měl správný vedoucí používat odlišný pedagogický přístup. [2]

Rysy osobnosti představuje určitou vlastnost projevující se určitým způsobem jednání, chování a prožívání. V průběhu života je víceméně stálý. Laicky můžeme rysy osobnosti nazvat povahovými vlastnostmi. Jelikož existuje velké množství rysů osobnosti, je důležité jejich seskupování do určitých skupin. Takovými skupinami rysů jsou zejména **temperament a charakter**. [2, s.90]

Temperament určuje intenzitu prožívání a chování, jeho vlastnosti se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka a jsou dány biologicky. Charakter pak označuje souhrn všech povahových vlastností, rysů osobnosti, je determinován převážně sociálně a má společenský význam. Charakter dává prožívání a chování společenskou hodnotu a zajišťuje kontrolu jedincova jednání podle společenských požadavků.

Čím je člověk starší, tím více jsou temperamentové vlastnosti ovlivňovány a překrývány vlastnostmi charakterovými. Úplná změna charakteru během života však možná není.

V psychologii pojem temperament používáme k označení celé skupiny vlastností, které lze také chápat jako faktory, tzn., že jednotlivé vlastnosti jsou na sobě relativně nezávislé. Temperament zahrnuje způsob citové vzrušivosti, reaktivity a aktivity a celkové citové ladění osobnosti. [9]

Z historického hlediska se rozvinula celá řada teorií temperamentu:

- Klasické typy temperamentu vytvořil již v 5. stol. Př. Kr. Hippokrates.

Typologii znázorňuje následující tabulka: [9, s.122]

Tabulka 1 Typologie temperamentu

	Sangvinik	Melancholik	Cholerik	Flegmatik
základní nálada	veselá	smutná	mrzutá	vyrovnaná
forma prožívání				
síla	slabé	silné	silné	slabé
hloubka	povrchní	hluboké	povrchní	částečně hluboké
trvání	prchavé	trvalé	prchavé	částečně trvalé
průběh	nestejnoměrné	stejněměrné	nestejnoměrné	stejněměrné
způsob pohybu				
tempo	rychlý	pomalý	rychlý	pomalý
síla	silný	slabý	silný	slabý
trvání	prchavý	trvalý	prchavý	trvalý
průběh	nerovnoměrný	rovnoměrný	nerovnoměrný	rovnoměrný

Zdroj: KOSEK, Jan. *Věda to je určitě, ale o čem? Kapitoly z psychologie*. Praha: Baset, 2003.

ISBN 80-7340-014-6.

Základem pro tuto typologii byl poměr tekutin v těle, což jsou základy ryze spekulativní.

Za specifickou dimenzi temperamentu lze považovat emocionalitu, tedy míru citlivosti vůči situacím vzbuzujícím emoce. Emocionalita určuje především dynamiku prožívání emocí, tj. citlivost, hloubku prožívání, jeho délku, četnost a stálost emocí a také přiměřenost emočních reakcí. [9]

- Antická teorie temperamentu

Za jejího autora je považován Galén, který rozlišoval čtyři hlavní typy lidských povah závislých na převládajících tělních tekutinách. Převládá-li krev, hovoříme o sangvinickém temperamentu, převaha hlenu určuje flegmatika, převaha žluči cholerika a převaha „černé žluči“ melancholika.

- Nervové teorie temperamentu

Teorie založená na představách o tom, jaké jsou individuální rozdíly v činnostech mozku, na zvláštích jednotlivých lidí. [2, s.94]

a) Pavlovova teorie

Jedná se o teorii typů vyšší nervové činnosti, kdy si Pavlov při svých známých pokusech se psy všiml rozdílů v jejich reakci na různé podněty. Rozlišoval čtyři typy: typ slabý (melancholik), silný nevyrovnaný (cholerik), silný vyrovnaný nepohyblivý (flegmatik) a silný vyrovnaný pohyblivý (sanguinik). Podle Pavlova jsou uvedené typy v podstatě vrozené a vlivy prostředí na ně působí jen omezeně. [9]

b) Eysenckova teorie extroverze a neuroticismu

Významnou psychologickou teorií týkající se temperamentu je Eysenckova teorie. Eysenck charakterizuje osobnost kombinací dvou rysů, a to extroverze a neuroticismu. Extrovert je podle Eysencka družný, rád chodí mezi lidmi, má mnoho přátel, nerad čte nebo studuje o samotě. Často riskuje, chápe se každé příležitosti, je impulzivní a nekontroluje příliš silně své city. Labilní, neurotický člověk se snadno poleká, rozpláče, zčervená, atd. Přehnaná reaktivnost ztěžuje přizpůsobení člověka normálnímu prostředí. [9]

Biologický základ je jen tou nejnižší vrstvou, osobní svéráz však můžeme do jisté míry ovlivňovat. Temperament se na rozdíl od charakteru projevuje už u novorozenců. Jedná se o vlastnosti, které se projevují zejména intenzitou a rychlostí pohybů, ale také hloubkou prožívání.

Vedle individuálních rozdílů v temperamentu existují i věkové rozdíly temperamentových vlastností. Zhruba do období puberty, bychom mohli dětský temperament označit jako extrovertní. Děti velmi snadno navazují přátelské vztahy, převažuje u nich veselá nálada a tráví čas v kolektivu. Naopak období dospívání můžeme nazvat spíše obdobím introverze.

Přesné oddělení pojmů temperament a charakter je prakticky nemožné, což znamená, že výše uvedené Eysenckovy typy nevyjadřují pouze temperament, nýbrž rysy osobnosti se složkou temperamentovou i charakterovou. Oproti

temperamentu, který je utvářen převážně biologicky, je charakter formován převážně působením výchovy. [2]

V současné době je velká pozornost kladena převážně na tyto složky charakteru:

- kladný a záporný vztah k lidem,
- samotářství a družnost (introverze a extroverze),
- aktivnost a pasivnost (dominance a submise),
- sebedůvěra a sebepodceňování,
- rozhodnost a nerozhodnost,
- vytrvalost,
- sebeovládání,
- odolnost osobnosti (stabilita a labilita). [2, s.97]

Výše uvedené složky jsou vzájemně spjaté, často však dochází k nerovnoměrnému vývoji charakteru. Žádoucí je však rozvoj rovnoměrný a ucelený. O tzv. zralém charakteru hovoříme v případě, že náš charakter je vyvinut příznivě. Je vytrvalý ve zdolávání překážek, kontroluje své afekty, bez pomoci druhých je schopen řídit své jednání a je samostatný. Opakem k pojmu zralý charakter je pak charakter nezralý.

Charakterové vlastnosti vyjadřují vztah k vykonávaným činnostem, například ke hře, ale i k ostatním činnostem prováděným na táboře. Hovoříme o pracovitosti, usilovnosti, snaživosti, svědomitosti, smyslu pro povinnost, odpovědnost, důkladnost, přesnost nebo také dochvilnost. Charakterové vlastnosti však také vyjadřují vztah k sobě, tedy sebedůvěru, sebekritičnost, hrdost nebo skromnost. Zejména v náročném období dospívání zaznamenáváme kolísavé sebehodnocení od sebepřeceňování po sebepodceňování.

Charakter také bývá dáván do úzké souvislosti s vůlí. Volnými rysy charakteru jsou například cílevědomost, iniciativnost, samostatnost, trpělivost, vytrvalost, houževnatost, sebekázeň a sebeovládání, statečnost či smělost.

Vedoucí by měl každému typu dítěte věnovat odlišnou pozornost [22]:

Sangvinistické dítě: velmi živé, aktivní, veselé, společenské, snadno se pro nějakou věc nadchne, brzy však o ni ztrácí zájem.

Vedoucí by u tohoto typu dítěte měl pamatovat na nestálost dítěte, měl by mu poskytnout možnou změnu činnosti, neustále dítě upoutávat, motivovat a stimulovat. Může také využít vedoucí role dítěte při organizování nějakého úkolu.

Cholerické dítě: aktivní, iniciativní, nápadité, rozhodné, s dobrými organizačními schopnostmi. Je trpělivé, jeho reakce však snadno podléhají výbušnosti, chování je prudké a snadno se dostává do konfliktů s prostředím.

Vedoucí by měl dítěti poskytnout změnu činnosti, neboť pasivní prostředí a činnost je pro něj zátěží. Snahou vedoucího by mělo být usměrňovat jeho prudké reakce a pomáhat mu v sebeovládání. Výbušné chování vedoucího by mohlo vést k zesílení vzteku a agresivity dítěte.

Melancholické dítě: pasivní, plaché, samotářské, neprůbojné, obtížně navazuje kontakty s okolním prostředím a špatně reaguje na náhlé změny. Melancholické dítě je velmi citově založené, i přesto však nedává příliš najevo své emoční projevy.

Vedoucí by u takovýchto typů dětí měl podporovat především sebevědomí, měl by dítě uvést do kontaktu s dětmi živějšími, nenásilně je zapojovat do hry či pracovní činnosti. Tyto děti by se nikdy neměly zesměšňovat, příliš trestat nebo ponižovat.

Flegmatické dítě: málo iniciativní a aktivní, pomalé, často jedná podle stereotypu, bývá označováno jako hodné a poslušné.

Vedoucí by si měl dát pozor, aby se dítě nepodporovalo v pasivitě, měl by se naopak snažit podpořit jeho aktivitu.

3. Realizace rozvoje osobnosti na LT

3.1 Základní pojmy a principy vývoje osobnosti

Psychický vývoj je velmi úzce spjat s vývojem biologickým i sociálním a chápeme jej v následujícím smyslu [2]:

1. fylogeneze psychiky – vývoj od jednodušších živočichů přes složitější až k člověku
2. různé chápání vývoje psychiky v odlišných historických stádiích vývoje společnosti
3. ontogeneze psychiky – čili její vývoj během života od narození až k dospělosti

K našim účelům budeme chápat vývoj psychiky v pořadí třetím uvedeném smyslu. [2, s.108]

Z důležitých pojmů týkajících se vývoje osobnosti nesmíme zapomenout zmínit zrání, učení, formování osobnosti, socializace, výchova. Všechny tyto pojmy dohromady utvářejí jediný složitý celek.

Obraťme se nyní podrobněji na jednotlivé pojmy. Zrání probíhá nezávisle na vnějším působení, je tedy určeno převážně biologickými činiteli. Proces získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu života označujeme jako učení. Formování osobnosti označuje vývoj osobnosti za vzájemného působení zúčastněných činitelů. Výchovu potom chápeme jako cílené působení v souladu s jistým výchovným cílem. V současné době bývá kladen také větší důraz na sebevýchovu dítěte a jeho vlastní aktivitu. Budeme-li chápat pojem výchova v širším smyslu, pak bychom jej mohli prakticky ztotožnit s pojmem socializace. Uvádí se však, že socializace je začlenění jedince do společnosti. Nechápeme ji jako proces jednosměrný, tedy pouhé působení společnosti na jedince, ale i jeho vlastní aktivitu a působení na sociální prostředí. [2]

V několika následujících odstavcích se zmiňme o obecných psychologických zákonech vývoje osobnosti.

- 1 Zákony sociálního učení
 - 2 Obecně psychologické zákony činností a učení
 - 3 Vlastní zákony vývoje a formování osobnosti
 - 4 Zákony formování osobnosti působením společenskohistorických činitelů
- [2, s.110]

Všechny uvedené roviny zákonů mají svou důležitost a pouze sloučením všech uvedených hledisek vystihneme složitou skutečnost.

Ad 1) Napodobování a učení sociálním posilováním, jako dvě formy sociálního učení, probíhají u každého jedince již od dětství. Vývojově starší formou učení bývá označováno napodobování, které je na nízkém vývojovém stupni hlavní formou získávání společenských zkušeností. Zejména jako pomoc při řešení složitých životních situací přejímá jedinec pozorované způsoby chování. Napodobujeme řeč, mimiku, gesta, ale nápodobou může vzniknout i řada závislostí, např. drogových, nebo také fobií.

Učení zpevňováním využívá odměn a trestů, tak aby člověka dovedlo k chování podle odpovídajících norem, požadavků a zvyklostí v dané společnosti. Takové sociální posilování bývá využíváno nejen rodiči a učiteli, ale také kamarády či přáteli a v neposlední řadě bývá využíváno i vedoucími na dětských táborech.

Rozvojem výše zmíněných forem sociálního učení vznikají dále další formy sociálního učení. Učení zástupné neboli observační využívá pozorování chování jiné osoby, která za něj byla odměněna nebo potrestána. Blízká napodobování je identifikace jako její vyšší forma. Nejčastěji je založena na kladném vztahu k jedinci, může se však vyskytnout i identifikace na základě strachu. Identifikace podporuje přijetí norem a hodnot sociální skupiny za své. Dalším zákonem je zákon učení sociální anticipací. V tomto případě si jedinec osvojuje takový způsob chování, který další jedinec nebo skupina opakovaně očekává.

Ad 2) Mezi **zákony obecně psychologické** řadíme zákony podmíněných reflexů, psychofyziologických stavů, obecné zákony učení a zejména zákony asociační.

Ad 3) **Zákon formování osobnosti:**

- působením požadavků
- v činnostech
- ve společné činnosti

Zákon vzájemného působení jedince s osobami nejbližšího prostředí

Zákony vývoje ve stádiích

Interiorizace a exteriorizace ve vývoji osobnosti

3.2 Formování osobnosti v náročných životních situacích

Často se při výchově dětí a práci s nimi můžeme dostat do situace, kdy je zapotřebí vyvolat zájem dítěte nebo jej například zbavit strachu, tzn. dosáhnout určité změny motivů. Výrazně se motivace a celá osobnost formuje tehdy, dostaneme-li se do obtížných podmínek či situací. Situaci požadující ztížené podmínky pro jedince budeme označovat jako stres nebo také zátěž. Jako ztížené podmínky můžeme považovat hluk, úraz, horko nebo naopak chlad.

Vedle pojmu stres se často setkáváme s termínem frustrace. Ten označuje stav, kdy nám při uspokojování důležitých životních potřeb stojí v cestě nějaká překážka.

Stresové i frustrující situace mohou vyvolat určité patologické situace, někdy dokonce i onemocnění a to převážně v případech vystupňování nebo sčítání takových situací. Tyto situace můžeme pak označit souhrnným pojmem náročné životní situace. V následujícím odstavci je uvedeno pár příkladů. [2]

Situace postihující:

- Potřebu jistoty a bezpečí, které mohou pro malé dítě na táboře znamenat například nepřítomnost matky nebo konflikty v oddíle, aj.

- Potřebu podnětů, změny a činnosti – různá omezení v činnostech dětí, jako např. v nemoci, atd.
- Potřebu porozumění a vzájemné pomoci – nejen vedoucího, ale i mezi dětmi navzájem.
- Potřebu uznání a výkonovou motivaci – srovnání dětí s úspěšnějšími kamarády nebo staršími dětmi; nepřiměřeně vysoké požadavky na dítě, na jeho výkony, aj.
- Potřebu směřovat k určitému cíli – neúspěch ve škole, situace ohrožující nebo oddalující životní plány, jako je například nemoc nebo zhoršení zdravotního stavu.
- elementární životní potřeby, jako je například nepříznivá ekonomická situace rodiny, nedostatek potravin, živelné pohromy či úrazy. [2]

K lepšímu porozumění lidem, respektive jejich reakcím na stres či frustraci, můžeme použít různých technik vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.

Dvě vývojově počáteční techniky jsou agrese a únik. Již od malička se však setkáváme s názorem, že takové chování je spíše nepřijatelné. V náročných situacích se tedy snažíme nerezignovat ani nechovat se příliš výbušně, ale raději vyřešit situaci za pomoci intelektu a autoregulace. Tzn. snažit se ovládnout afekt, nenechat se odradit a pokusit se se situací vyrovnat a lépe dosáhnout cíle. Takto jsou se situací schopni vyrovnat se dospělí, horší je to ovšem u dětí. Ty si uvědomují nepřijatelnost elementárních technik, jako je již zmiňovaná agrese či únik a volí pozměněnou formu hrubého násilí. Tou mohou být například výhrůžky, ironie, jízlivé poznámky, nadávky nebo urážky. Převážně u dětí se agrese může přeměnit v techniku nazývanou vzbuzování pozornosti a egocentričnost, a to například u jedinců, kteří bývali středem pozornosti a nyní toto postavení ztratili.

Svalování viny na druhého je technika označovaná jako projekce, která se může projevovat například připisováním vlastních chyb ostatním.

Další možnou technikou je identifikace s osobou nebo skupinou a dále také technika zvaná kompenzace, kdy si neúspěch v jedné oblasti snažíme vykompenzovat úspěchem jinde.

Racionalizace jako technika spočívá v rozumném vysvětlení nastalé situace a určitém ospravedlněním se před svým okolím a sebou samým.

Trestání sebe sama a vykupování (odepření si něčeho, co je pro mne příjemné) je technikou nepřiměřenou, kdy dítě svůj neúspěch chápe jako trest za své prohřešky.

Vedle technik odvozených od agrese se setkáváme také s četnými technikami postihujícími různé formy úniku. Únikem může být například izolace, samotářství. Stane-li se takové chování trvalým, pak již můžeme hovořit o introverzi jako o rysu osobnosti.

Zvláštní formou úniku je také regrese nebo též tzv. návrat zpět. Z dalších technik jmenujme fixaci, potlačení, popření, negativismus nebo také pokus o sebevraždu, který chápeme jako extrémní formu úniku.

Určité techniky si dítě může upevnit a časem se mohou stát navyklým způsobem jeho chování. Tzn., že osvojením určité techniky se formují rysy osobnosti.

Velmi důležitým úkolem výchovy vedoucího nejen na letním táboře je rozvíjení tolerance neboli odolnosti k náročným životním situacím. Ta je ovlivněna celou řadou faktorů jako je fyzická kondice jedince, jeho zdravotní stav, charakter, zkušenosti, intelekt, ale také vztahy v rodině, práci či jiném kolektivu. Odolnost jedince je možné zvýšit vyřazením nepříznivých technik.

Obtížné životní situace nemusí nutně znamenat nepříznivý vliv na dítě, ale mohou být stimulem pro vývoj osobnosti. [2]

3.3 Systémy aktivit podporující rozvoj osobnosti

Při studiu odborné literatury se můžeme setkat s celou řadou technik a nejrůznějších aktivit sloužících a usnadňujících rozvoj osobnosti dítěte. Těchto technik může být využíváno nejen v rámci letních táborových pobytů v přírodě, ale mohou se také stát součástí vyučování nebo různých zájmových kroužků a klubů.

Blíže se v následujících kapitolách zaměříme na sociálně psychologický výcvik, dramatickou výchovu a nejrůznější aktivity uplatňované na dětských táborech. Samostatná kapitola se pak věnuje práci se skupinou a vedoucímu skupiny.

3.3.1 Sociálně psychologický výcvik

K praktickému zdokonalování sociálních dovedností a k formování adekvátnějších postojů a rysů byly formovány praktické postupy označované termínem sociálně psychologický výcvik. [8]

V rámci sociálně psychologického výcviku byly vyvinuty postupy, které dětem umožňují aktivní spoluúčast a umožňují tak vyvarovat se chybám, které sebou nese většina školských institucí (děti mají hlavně poslouchat, pozorovat a pamatovat si, a proto se může velmi snadno stát, že děti u nichž není uspokojována jejich zvědavost často zlobí nebo se stávají apatickými). Rozvíjení konkrétních specifikovaných sociálních dovedností je propojeno se stanovenými výcvikovými cíli. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence, interpersonální inteligence jsou pojmy vyjadřující část schopností a dovedností jedince pro alespoň přiměřené poznávání a ovládání sebe sama a jednání s ostatními, což vyjadřuje obratnost v interpersonálních vztazích. Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Úspěšná realizace a efektivita sociálně psychologického výcviku souvisí s celou řadou proměnných, jako je práce trenéra, správný výběr technik nebo her, atd. Pro úspěšnost výcviku je důležité, aby byl dobře obsahově i metodicky připravený a zvládnutý.

K sociálnímu učení motivují interakční hry a probouzejí u dětí zvědavost a radost ze schopnosti učit se z vlastních pocitů. Forma společné hry má velké přednosti. Přináší změnu, uspokojení, odpočinek i zábavu. Během her mohou děti vyjadřovat své pocity navenek, povídat si mezi sebou, pohybovat se, vyjednávat nebo si na někoho hrát, rozhodovat se sami za sebe a získávat vztah ke druhým. [5]

Děti při různých hrách a cvičeních dostávají od ostatních na každé své chování okamžitou zpětnou vazbu. To je velice významný a účinný prvek v procesu učení, jelikož jsou jednak aktivní, ale zároveň se dovídají důsledky svého chování. Při sociálním výcviku se jedná o přirozené získávání zpětné vazby, ovšem při školním vyučování je zpětná vazba získávána uměle, a to prostřednictvím známek.

Cvičení mají poměrně jasně definované hranice jak v čase, tak i v obsahu a dětem často umožňují získat nové překvapující zkušenosti. U interakčních her je výsledek zcela otevřený a neexistuje jediné správné řešení.

Dalším důležitým znakem je i záměrné využívání energie dětí. Není zde opomíjena potřeba pohybu. Důležitá je i interakce s ostatními dětmi, která umožňuje intenzivnější průběh sociálního učení. Vzájemná komunikace mezi dětmi se nepotlačuje, ale využívá se i jako prostředek k učení. [5, 6, 8]

V malých skupinách, jako jsou například táborové oddíly, se objevují děti, které jsou velmi schopné a hodně se prosazují. Ostatní členové skupiny pak automaticky očekávají, že právě tito budou mít nejlepší výsledky a sami se přestávají snažit. Právě hry dávají prostor a šanci i těm dětem, které nejsou v klasickém procesu učení tak úspěšné. Hodnocení je především spontánnost, tvořivost, otevřenost, odpovědnost, iniciativa a schopnost vcítění se.

Sociálně psychologický výcvik by však neměl být chápán jako hlavní nebo dokonce jediný prostředek k formování sociálních dovedností a charakteru. Je však důležitým prostředkem k doplnění a případnému korigování výchovy.

3.3.2 Dramatická výchova

Dramatická výchova je oborem estetické výchovy, v níž se pracuje s prostředky a postupy divadelního umění, především s rolí (hrou v roli). V dramatické výchově je tak pozornost soustředěna především na lidské jednání a mezilidské vztahy. Vychází se z přirozené dětské napodobivé hry (hry „jako“), která je založena na přeměně, v níž se účastníci hry a vše, co je do hry zahrnuto

(prostor, předměty, zvuky), stávají něčím nebo někým jiným než ve skutečném světě.

Dramatickou výchovu je možné charakterizovat také jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti společným řešením problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí, a to se zapojením těla a emocí.

Cíle, které pedagog dramatické výchovy sleduje, se váží na všestranné rozvíjení osobnosti dítěte (zaměření na osobnost a její vztahy ke světu, a především ke společnosti a ve společnosti, na komunikaci, rozvoj schopnosti adekvátně prožívat fikci, používat improvizaci, učit se zaujímat vlastní stanoviska, formulovat vlastní názory a naslouchat druhým, rozvoj kreativity, rozvíjení schopnosti vnímat, prožívat a hodnotit umělecké dílo a výchova kultivovaného a poučeného diváka). [7, 10, 24]

3.3.3 Další aktivity umožňující rozvoj osobnosti na LT

Vedle sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy umožňují rozvoj osobnosti nejen během letních táborů dále sportovní činnost, pracovní činnost, estetická činnost, ale také činnost technická a přírodovědná. Do jisté míry může na rozvoj osobnosti působit i vhodně stanovený režim dne a v neposlední řadě je to hra, které je podrobněji věnována čtvrtá kapitola bakalářské práce.

Sportovní činnost přispívá k zlepšování fyzických sil, vytrvalosti a odolnosti dětí. Do programu můžeme zahrnovat nejrůznější běhy, jako například běhy lesní, dále překážkové dráhy, soutěže včetně skoků, hodů či vrhů. Takovéto způsoby rozvoje pohybových aktivit mohou být do programu zařazovány například formou táborových olympiád nebo také jako součást celotáborové hry. Velmi oblíbenou aktivitou dětí jsou i kolektivní sporty (kopaná, přehazovaná, odbíjená, aj.), proto by jim v programu měla být věnována určitá pozornost.

Pracovní činnost stále zůstává neodmyslitelnou součástí výchovné práce na táboře. Jejím smyslem je získání dovedností a zručností, vybudování kladného vztahu k práci a k posílení odpovědnosti ke kolektivu. Na LT v Chříbské se každodenně střídaly jednotlivé oddíly v táborové službě. Ta obnášela udržování čistoty v jídelně a klubovně po každém jídle a ve společných prostorách. V případě, že se večer konal „táborák“, pak byl součástí služby sběr a příprava dříví.

Estetická činnost přispívá k formování osobnosti, zejména pak k jejímu citovému rozvoji. U nejmenších dětí to mohou být papírové skládanky, kreslení, práce s přírodním materiálem (například stavby lesních domečků), zpěv a další. U starších dětí můžeme do programu postupně zařazovat vyřezávání ze dřeva, kůry, nebo také secvičení divadelního vystoupení, nejrůznější soutěže ve znalostech. Činnost dětí na táboře pak lze vhodně skloubit s návštěvou a poznáváním kulturních tradic kraje.

Z technické tvořivosti můžeme na táboře uplatnit činnosti působící na jemnou motoriku rukou, jako například vystřihování, lepení, modelování, skládání, aj.

Z přírodovědné činnosti lze do programu táborů začlenit například poznávání rostlin, živočichů, poznávání hornin a minerálů, podle atlasu pak poznávání různých druhů hub a celá řada dalších přírodovědných činností. [13]

Nosnou část programu tábora však zpravidla tvoří činnosti, které jsou organizovány pro celý tábor. K nim patří jak etapové hry, tak i celotáborové akce a v neposlední řadě také režim dne. Námětem na nejrůznější celotáborové akce mohou být:

- zahájení a zakončení tábora;
- ranní a večerní nástup (v případě našeho tábora to byl pouze nástup večerní);
- zahájení a zakončení táborové hry, a to včetně motivujícího příběhu;
- táborové ohně neboli „táboráky“;
- karneval se soutěží masek;
- táborová pout';
- táborový výlet;

- táborová olympiáda;
- noční hry, jakou je například stezka odvahy.

Velkého výchovného účinku na táborech se dosahuje také uplatněním táborových etapových her. Tyto hry mají ústřední motivaci vycházející ze základního příběhu přizpůsobeného věku dětí a jsou tvořeny dílčími hrami samostatně motivovanými v rámci motivace celé hry. Činnosti zahrnuté do hry jsou hodnoceny podle předem stanovených objektivních kritérií. Motivaci hry a příběhu by měly být přizpůsobeny i odměny. [13]

3.3.4 Úloha vedoucího skupiny

Každá hra musí být řízena a dále pak usměrňována vedoucím, který má však při hře dále rozvíjet iniciativu a aktivitu dětí. V počátku by měl stát v čele, později díky zkušenostem hráčů se jeho role mění na podpůrnou a podněcující.

Vedoucí přispívá k vytvoření situace, v níž vlastní učení probíhá, poté však ustupuje do pozadí, aby děti mohly sami dospět k závěrům bez vedení vedoucího nebo učitele. Dobrý vedoucí musí umět stanovit cíle hry a vzbudit v dětech důvěru. V neposlední řadě je úkolem vedoucího vhodný výběr her, místa a pomůcek a v případě, že je to nutné i upravit pravidla a průběh hry. [13]

To, jak vedoucí situaci vytvoří je velice důležité. Musí se snažit naplnit následující zásady:

- Čím emocionálněji se děti do aktivity zapojí, tím účinnější potom samotné působení hry na děti je.
- Frustrace, které dítě prožívá, by měly být vyrovnávány dostatečnou podporou.
- Povzbudit klima skupiny a vytvořit atmosféru jistoty, otevřenosti a důvěry.

- Snaha o to, aby si dítě do každodenního života přeneslo to, co se ve skupině naučilo.

Příprava na roli vedoucího nebo trenéra je poměrně náročná, jelikož vyžaduje:

- množství relevantních odborných poznatků,
- vlastní zkušenost s postupy,
- přiměřenou míru jistoty v roli trenéra.

Nároky na vedoucího se také vztahují k jeho dovednostem a osobnostním rysům. Podle Gillnerové mluvíme především o otevřenosti, autentičnosti, pružnosti, toleranci, trpělivosti aj.

Soňa Hermochová [4] ve své publikaci uvádí několik charakteristik zkušených vedoucích:

- Poznatky – správný vedoucí by měl mít určitou úroveň znalostí, tak aby jeho jednání ve skupině bylo ku prospěchu jejích členů.
- Zájem a angažovanost – a to nejen aby děti cítily, že je vedoucí svou prací zaujal, ale aby se také o každého staral a byl k dispozici.
- Citlivost – vedoucí by se měl vyvarovat snahy druhého určitým způsobem ovlivnit podle svých představ.
- Optimismus – je založen na kladném přístupu k lidem a důvěře, že skupina překoná období krize, kdy se děti chovají zmateně a není vidět pokrok.
- Znalosti a nadání.
- Ochota přizpůsobit se – v počátcích práce se skupinou je nutné se přizpůsobit stylu práce, na který jsou členové zvyklí, a vyhnout se tak zbytečným konfliktům.
- Tolerantnost – úkolem vedoucího je pochopit pocity členů skupiny, a to i v případě, že jsou zmatené nebo nepřátelské.
- Odvaha – stavět se stále před nové situace, i když jejich výsledek může být do jisté míry nejistý.

U dobrého vedoucího je tedy důležitá nejen praxe, při níž vedoucí musí řešit úkoly, správně motivovat děti a stát se vzorem pro okolí, ale také jeho schopnosti a vlastnosti. Nestačí, že vybere nejlepší hru, kterou renomovaní organizátoři dětských táborů vyzkoušeli, úspěch hry záleží na mnoha i zdánlivě malých drobnostech. Může ztroskotat i na organizátorovi, pokud se dopustí při její realizaci závažné chyby.

Správný vedoucí při svém působení na jedno dítě zároveň ovlivňuje i ostatní děti ve skupině a naopak. Tohoto pak může vedoucí využít jak při hodnocení, tak i při motivování dětí. [6, 8]

3.3.5 Práce se skupinou

Z psychologického hlediska se sociální skupina sestává z lidí, kteří mezi sebou komunikují, jsou navzájem v meziosobních vztazích a tyto vztahy jsou strukturované. Vztahy těchto členů skupiny vytváří strukturu hierarchicky uspořádaných pozic a rolí. Sociální skupiny jsou pro život jedince velmi důležité, jednak uspokojují sociální potřeby jedince jako jsou pocit sounáležitosti, potřeba uznání, seberealizace, dále pak mají také formativní vliv a podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti. Skupina je dynamický útvar a její vývoj prochází následujícími pěti fázemi [17]:

1. seznamovací fáze
2. fáze bouření
3. utváření norem, diferencování pozic, posilování sociálních rolí
4. fáze vyznačující se vysokou stabilitou (je již obtížné získat jinou roli ve skupině)
5. ukončení chodu skupiny, například dosažením cílů

V činnostech skupiny se mohou rozvíjet kognitivní procesy a schopnosti, formují se emoce a motivy. Skupina také výrazně působí na charakter a sociální dovednosti.

Skupiny můžeme rozdělovat podle různých hledisek na:

- malé a velké
- formální (školní třída, sleduje institucionální cíle) a neformální (sleduje osobní cíle)
- primární (rodina) a sekundární (náhodné vztahy, např. sportovní klub)
- členské a referenční (můžeme, ale nemusíme být jejím členem)
- vlastní (my) a cizí (ti druzí)

Každá skupiny se uvnitř dělí podle různých hledisek. Jedním z nich je dělení podle skupinových rolí. Tyto role pak od jedince očekávají určitý druh chování, jsou komplementární a vytváří se buď pravidly nebo schopnostmi konkrétního jedince.

Podle vlastností jedince a s nimi související i míry jeho prestiže neboli osobnostní moci a jeho pozice ve skupině, rozlišujeme následující role [17]:

- vůdce (ten vede skupinu buď autoritativně, demokraticky nebo liberálně)
- pomocníci (aktivně se zapojují do činnosti skupiny)
- soupeřníci (nejsou aktivní)
- osoby sociálně neatraktivní (chtějí se zapojit, ale skupina je nepřijímá)
- osoby izolované (nechtějí se zapojit, ani to od nich nikdo nežádá)

Podle sociální přitažlivosti pak můžeme členy skupiny rozdělit na:

- populární osoby
- oblíbené osoby
- akceptované osoby
- trpěné osoby
- mimostojící osoby (nikdo ze skupiny je nepreferuje)

Podle způsobu prosazování odlišujeme jedince:

- podporované (jejich způsob prosazování je akceptovatelný)
- odmítané (chtějí se prosazovat, ale skupina jim brání)
- přehlížené (chtějí se prosazovat, ale skupina si jich nevšímá)
- izolované (nechtějí se prosazovat)

Dalším z možných členění je uspořádání z hlediska osobnostních charakteristik na:

- osoby alfa – přirozená autorita, neformální vůdce skupiny
- osoby beta – tzv. experti, mající speciální schopnosti
- osoby gama – velká část převážně pasivních členů skupiny
- osoby omega –okrajová pozice, outsideři skupiny
- osoby P – tzv. obětní beránek, neumí se bránit [17]

Velmi důležité je pro děti a jejich budoucí praktický život, naučit se žít ve skupině, protože v dospělosti budou členy nejrůznějších kolektivů a bude po nich vyžadována spolupráce. Co možná nejdříve v životě každé skupiny, bychom se měli snažit zavádět různé interakční hry a cvičení, aby dítě získalo pocit, že ke skupině patří. Tím získává i pocit jistoty a bezpečí a ve skupině, kde jsou po této stránce uspokojeny potřeby všech členů, se pak snadněji dosahují cíle skupiny.

Život v kolektivu je velmi důležitým činitelem táborového života. Prostřednictvím kolektivu se mohou v jednotlivci rozvinout vlohы a zájmy. Kromě uspokojování dětských zájmů, potřeb a rozvíjení jejich schopností se utvářejí i vlastní normy kolektivního života, jednání, chování, ale také systém povinností a odpovědnosti, který postupně směřuje k uvědomělému jednání. Táborový život sebou přináší různé situace, které je nutné řešit společnými silami. Právě v těchto chvílích se vytvářejí možnosti pro formování osobnostních vlastností jako je samostatnost, aktivita, iniciativa, odolnost, vytrvalost, sebeovládání, odvaha, trpělivost, skromnost a ukázněnost. [13]

Aktivita skupiny, v našem případě oddílu, je zaměřena na dosažení společných cílů. Členové oddílu by měli sdílet alespoň některé ze svých hodnot, tak aby společného cíle vůbec mohlo být dosaženo. Může to být například radost z pohybu, společný výkon, úspěch, atd.

Důležitou roli v každé výcvikové skupině hraje počet jejich členů. Pro rozvíjení sociálních dovedností je optimální skupina, která má okolo patnácti členů. Gillnerová uvádí několik pravidel, která příznivě ovlivňují výcvikovou práci. Prvním pravidlem, je pravidlo STOP – to dává každému dítěti právo nevstupovat, neúčastnit se nabízené hry nebo techniky pokud mu „nesedí“.

Zavedením tohoto pravidla se zvyšuje pocit psychologického bezpečí ve skupině a usnadňuje se sebeotevření. Pravidlo TOLERANCE zahrnuje možnost a užitečnost prezentovat co největší množství názorů a různých pohledů, které jsou předmětem k diskuzi a nikoli pak předmětem negativního hodnocení. [8]

V rámci dětských letních táborů bývají děti zpravidla rozdělovány do několika oddílů. Na LT v Chřibské to byly dva oddíly dívčí a dva chlapecké. Oddíl nejmladších dívek čítal 18 děvčat. Počet dětí sice mírně překračoval počty doporučené paní Gillnerovou, ale pro naše účely byl počet vyhovující. Jednalo se tedy o skupinu střední a podle potřeby některých her jsme děti rozdělovali do menších skupin. Pro potřeby celotáborové hry pak byly děti z jednotlivých oddílů dále rozděleny do vzájemně homogenních skupin, tak aby mezi sebou mohly skupiny soutěžit.

Dělení skupiny [8]

Podle cíle každého konkrétního cvičení nebo hry je nezbytně nutné připravit rozdělení skupiny, proto je dobré mít v zásobě různé způsoby dělení skupiny. Pokyny pro rozdělení mohou být buď striktní nebo naopak volnější. Pro rozdělení skupiny do malých podskupin můžeme využít následující způsoby členění:

- Rozpočítávání – představuje velmi rychlý způsob rozdělení skupiny;
- Kuličky – ze sáčku, do kterého jsme vložili kuličky několika barev, si všichni vytáhnou jednu kuličku a vzájemně se najdou;
- Přirozeně – skupinu rozdělíme podle toho, jak blízko u sebe její členové sedí nebo podle vzájemných sympatií a podobně.

Chceme-li rozdělit skupinu do dvojic, můžeme využít následující:

- Pexeso – jedná se o náhodné dělení členů podle obrázků pexesa;
- Provázky – připravíme si poloviční počet provázků než je počet členů ve skupině, poté provázky (1,5 – 2 metry dlouhé) uchopíme zhruba v polovině a dáme pokyn, aby každý uchopil jeden konec provázku. Celá skupina se pak má rozmotat s tím, že se vzájemně najdou ti, kteří drží stejný provázek na opačném konci. Toto dělení je pro členy velmi

napínavé, skupina se přirozeně dostává do fyzického kontaktu a bývá převážně členy kladně hodnoceno.

Velmi důležité pro práci se skupinou je také naučit děti přijímat výhry i prohry s vyrovnanými pocity. Měli bychom děti vést, aby neúspěch chápaly jako prozatímní zkušenost umožňující učinit pokrok k příštímu vítězství. Být dobrým hráčem neznamena jen umět vyhrávat, důležité je neztotožňovat se s výsledkem hry, ať je jakýkoli. Děti bychom měli vést k tomu, aby příčinu neúspěchu analyzovaly a snažily se hledat prostředky, které by jim dávaly větší naději na úspěch. Děti by měly pochopit, že je důležité snášet vítězství stejně jako prohru.

3.4 Rozvoj osobnosti ve vztahu ke stádiu vývoje

Následující kapitola je zaměřená na jednotlivá stadia vývoje osobnosti, blíže se pak věnuje detailnější charakteristice věkových skupin, pro které je program připravován.

Čáp rozlišuje následující stadia vývoje osobnosti [2]:

- **Orální stádium**

V prvním vývojovém a tedy nejranějším stadiu, které Freud označuje jako orální, získává dítě základní důvěru. Důvěra je celoživotním základem citových vztahů k lidem na jejichž péči je člověk odkázán, je také zdrojem, ze kterého čerpá sílu k překonání všech nezdarů, zklamání a pochybností o vlastní hodnotě. Jestliže si dítě v tomto stadiu nevybuduje tuto pevnou celoživotní hlubinu bezpečnosti je po zbytek života ohroženo závažnými duševními poruchami, jako jsou deprese, paranoidita nebo těžké narcistické poruchy.

- **Autonomie**

Během druhého stadia zahrnujícího zhruba období batolícího věku se dítě učí vědomě chtít a ovládat vlastní tělo i psychické procesy. Toto období se týká hlavně tématu autonomie a charakteristický pro toto období je tzv. batolecí vzdor, kdy dítě prosazuje svou vůli a odporuje vůli druhých.

- **Iniciativa**

Třetí stadium odpovídá zhruba předškolnímu věku a hovoříme o stadiu iniciativy. Dítě začíná pronikat do oblasti střetů a činů. Objevuje si i vyšší způsob autoregulace, svědomí neboli schopnost cítit vinu za provedený čin. Nebezpečí tkví v nevhodné výchově, kdy můžeme u dítěte vypěstovat příliš citlivé svědomí, které může dítě provázet až do dospělosti.

Je stádiem převažujícího rozvoje myšlení a konformismu. Zájem o lidi je do jisté míry zastřen orientací na svět předmětů. Rozvíjí se analyzační schopnost, zlepšuje se chápání prostorových, časových i kvantitativních vztahů. Jedná se o období jisté emocionální a sexuální latence.

- **Snaživá píle**

Stadium snaživé píle charakterizuje období školního věku, a to zhruba do pátého ročníku. Jedná se tedy o stadium, ve kterém se nacházela skupina, se kterou byla většina níže zmíněných her prováděna.

Během této fáze si dítě začíná osvojovat vztah ke světu práce a perspektivu uplatnění v něm. Novým citem tohoto období, kterým se dítě snaží reagovat na neúspěch a je motivováno k lepším výkonům, je pocit méněcennosti. Déle trvající neúspěchy však mohou vyústit v situaci, kdy pocit méněcennosti převáží, dítě kapituluje a stává se outsiderem. K takovému selhání mohou vést např. syndrom LMD, poruchy učení, syndrom hyperaktivity, aj.

- **Identita**

Přibližně až do dvacátého roku života můžeme označit stadium stadiem identity, které bývá někdy dále rozdělováno na stadium osobní identity a stadium sociální identity. Sociální identitou rozumíme ztotožnění se se

skupinou vrstevníků, to se sice připravuje již od mateřské školy, nyní však tato skupina nabývá zvláštního významu, jelikož se dítě citově odvrací od rodiny. Nebezpečím během tohoto období je ztráta vrstevnického místa a návrat do dětské závislosti na rodině. K získání relativně zralého pohledu na vlastní osobu, prostředí, ve kterém žije, má směřovat stadium osobní identity. Dospívající si začíná budovat sice dosud nezralé, ovšem v podstatě už dospělé sebepojetí. Někteří adolescenti tento přechod prakticky neprodělají, přizpůsobí se požadavkům dospělosti v podstatě dětským způsobem a svou adolescentní krizi pak prožívají se zpožděním několika let, pokud vůbec. U jiných adolescentů hovoříme a tzv. agravované adolescentní krizi projevující se rozervaností, bezradností nebo bouřlivým negativismem bez pozitivních projevů. Zvláště u jedináčků musíme myslet na rodinnou problematiku, jedná se o přechod od dětské závislosti a něhy k rovnocennějšímu a méně významnému vztahu.

Charakteristika věkových skupin, pro které je program určen

Je velmi důležité psychologicky postihnout skupiny, pro které je program určen, a to včetně stručného vyjmenování psychologických prvků, jež by měl autor pro příslušnou skupinu respektovat.

Podle E. Eriksona je základním motivem školního období potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Je-li dítě úspěšné, posiluje tím svoji sebedůvěru, bývá jistější. [3]

Pro období mladšího školního věku bývá charakteristický vývoj závislý na činnosti nervové soustavy, na růstu kostí a svalstva. Pro mladší školní věk je dále typická nepřesnost a spontánnost a dále pak:

- Růst tělesné výkonnosti.
- Rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou výrazné.
- Rozvoj zájmů.
- Nekritické přijímání názorů (kritičnost se objevuje až kolem desátého roku).
- Značné soustředění na překonávání překážek.

- Rozvoj paměti a myšlení (ve způsobu myšlení se objevují zásadní změny, které dětem usnadňují zvládnout nároky učiva; Piaget nazval tento způsob myšlení fází konkrétních logických operací. Pro ty je typické jednak respektování základních zákonů logiky a dále vázanost na realitu).

Dítě mladšího školního věku je ve svém poznávání schopné decentrace, dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek a dále pak konzervace, tj. uchování podstaty určitého objektu, přestože se realita jeví proměnlivá. [23]

4. Teorie hry

Výborným prostředkem výchovné práce na táboře jsou hry, které jsou také základní dětskou činností. Ty potom tvoří převážnou část programu tábora. Prostřednictvím her se děti učí, nabývají schopnosti přizpůsobovat se obyčejům, mravům i zákonům společnosti, ve které žijí. Hry také zvyšují účinnost předávání znalostí, dovedností a zkušeností mezi vedoucím a dítětem, ale také i mezi dětmi navzájem. Podstatný vliv na jednání a chování jedince má hra v kolektivu, kdy se do povědomí dostávají pravidla hry, normy i chápání skupiny. Hrami nacvičujeme fyzickou zdatnost, vytrvalost, psychickou odolnost, rychlost pohybu i myšlení, postřeh, paměť, trpělivost, orientaci a smyslovou schopnost. [13]

Neměli bychom opomenout rozlišovat hodnocení u nejmenších dětí a dětí starších. Ti nejmenší si ještě dovedou hrát sami za sebe a podle toho by také měly být hodnoceny (například bodování jednotlivců). Děti středního věku jsou již s přibývajícím věkem schopny více přispívat ve prospěch skupiny (preferujeme sčítání bodování pro hodnocení oddílů). Nejstarší děti jsou již plně schopny chápat potřeby kolektivu, do hry pak v jeho prospěch vkládají všechny schopnosti a síly (bodování oddílu).

Na otázku, co to vlastně hra je, můžeme získat nespočetné množství různých odpovědí. Hra pro nás může znamenat aktivitu, prožitek, zábavu, učení, volnost, pohodu, příjemné ukrácení volné chvíle, atd. Mohli bychom jmenovat ještě řadu dalších pojmů, které pro nás představují synonymum k pojmu hra.

Hra je součástí života a prostupuje životem každého člověka od jeho začátku do konce. Hru využíváme jako metodu k dosažení cílů, ale i při přípravě na budoucí profesi. Hra je skutečná reálná činnost, která má určité charakteristiky. V každém období lidského vývoje je hra kategorií, kterou měníme nejen sebe, ale zároveň i své okolí.

Svět her je velice složitý a mnohvrstevný. Proto se mnoho odborníků snaží odpovědět na otázku, jakou funkci a smysl v našem životě hra má. Za zakladatele hry a přístupu ke hře bývá považován Friedrich Schiller, který řekl, že „.....člověk je jen tam cele člověkem, kde si hraje. A hraje si s krásou a pro

prožitek.“ Je to cílená činnost člověka, zdánlivě zcela neproduktivní, ale na druhou stranu je však k životu nezbytnou a základní kategorií života.

Mrkvička [12] ve své publikaci z roku 1971 uvádí, že hra nás vrací do přítomnosti, kterou ve hře prožíváme zhluboka a s rozkoší. Jsme vytrženi ze svých povinností a starostí a prožíváme svou bezprostřednost a svobodu.

Mazal [11] uvádí, že podle Svobody (1997) *„jsou zdrojem hravé činnosti zřejmě vnitřní impulsy. K charakteristickým znakům hry patří napětí a řešení, ohraničenost a uzavřenost. Hra umožňuje dítěti vstupovat do různých sociálních rolí a učit se tak důležitým funkcím v širokém sociálním kontextu. Naučí se dívat se i na sebe sama jako objekt odlišný od ostatních, ale zároveň v určitém vztahu k nim. Učí se i vnímat role druhých dětí a tím řídit svoji vlastní činnost“.* Ve hrách se objevuje základní přeměna vůči vnějšímu světu. Hráč se ve hrách orientuje na svět, jaký by mohl být. Mění věci jak jsou, ve věci, jaké být mohou tím, že situaci vstěpuje svou subjektivitu, tedy sebe sama.

Mazal [11] dále uvádí, že hru lze nejlépe pochopit také jako určitý druh řešení konfliktu. Chápat hru jako zvládání konfliktních situací znamená chápat ji jako vnitřně motivované chování, které lze popisovat jak neurofyziologicky, tak i fenomenologicky. Hra dovoluje člověku redukovat neřešitelná napětí v normální zkušenosti a přenášet je do rovin, na nichž jsou řešitelná. Ve hrách jsou řešeny rozpory mezi vyhráváním a prohráváním, hráči mohou spor rozvádět dále, ale nemusí však nést ze stejného chování mimo hru vznikající důsledky. Předem si mohou být hráči jistí, že i když prohrají, mohou hru začít znovu.

Hra je činnost přinášející uspokojení, změnu, odpočinek a zábavu. Vyvolává příznivý emoční stav účastníků. Činnost probíhá v situaci psychologického bezpečí, což umožňuje, aby se jedinec zbavil zábran a vyzkoušel si nové a nezvyklé formy chování. [11]

Jirásek o hře uvádí, že *„jejím prostřednictvím se rozvíjí nervosvalová koordinace, tedy pohybové schopnosti, obratnost a zručnost, rozumová bystrost, různá praktická činnost, citová reakce, společenské soužití, charakter i morálka. Tím vším je význačným vývojovým činitelem, který připravuje půdu další ontogeneze“* [26].

Miroslav Zapletal, který hru definuje takto: „*hry přinášejí dětem vzrušující a radostné zážitky. Prožívají při nich napětí boje i blažené chvíle vítězství. Znamenají vybočení z každodenní všednosti, únik z šedivé reality do pohádkové říše, kde se malý človíček jako mávnutím kouzelného proutku mění v jestřába, vlka vodníka, anděla, čerta, zbojníka, krále, který vysílá své vojsko*“. [26]

Již dávno se ve hrách objevuje prostředek k oddělování hry od vážnosti. To se však může změnit, stane-li se hráč příslušníkem většího komunikačního celku, který označujeme jako sport. Podle Rýdla (1995) se mnohé způsoby jednání v tuto chvíli příliš neliší od toho, čemu běžně říkáme práce. [11]

Výše uvedené pohledy na hru se mohou zdát příliš složité. Život sám je však charakterizován obrovským množstvím různých vztahů, vazeb, závazků, sociálních zvyků a společenských pravidel. Ve většině her jsou dovoleny přeměny, které v reálném životě neexistují. Smí se souhlasit, odmítat, honit i prchat a podobně. Na rozdíl od reálného života, kdy se přikláníme k volbě jedné strany, ve hře můžeme svou taktiku měnit, pokud si chceme zajistit úspěch ve hře. Ve hře můžeme jednat svobodně. Hra zahrnuje i speciální vyšetřování, testování a případně i imitování či konstruování apod.

Hlavním cílem hry by pro hráče nemělo být pouze vítězství jako ve sportu. Mělo by nám jít především o prožitek. Současně hráči získávají vědomosti, upevňují si sportovní dovednosti, návyky, schopnosti komunikace a interpersonální vztahy. Velmi důležitým výsledkem herních aktivit je v neposlední řadě také socializace, která představuje proces osvojení lidských forem, norem chování, hodnot a mezilidských vztahů (Slovník cizích slov).

Hra je obecně využívaným pedagogickým prostředkem ve skupinách dětí, a to od předškolního věku až po skupiny mládeže a dospělých. Berne (1992) uvádí, že „*hra je souvislý sled druhotných doplňkových transakcí, jež směřují k jasně definovanému, předem známému výsledku*“. [11]

Mnoho autorů hovoří o období puberty jako o období, kdy dochází ke snížení fyzické výkonnosti. Právě v tomto problémovém období mohou být pohybové hry velkým pomocníkem. Tento typ her pomáhá toto období lépe přijmout a umožňuje vznik kladných a příjemných pocitů ve známém prostředí.

Hlubší smysl a poznání her můžeme nalézt v následujícím okruhu:

- Ovlivňují pocity a postoje hráčů
- Umožňují nové poznatky a zkušenosti
- Zvyšují sebedůvěru a sebehodnocení
- Poskytují radost z pohybu a vlastní existence
- Upevňují a rozšiřují sociální vztahy
- Usnadňují komunikaci
- Mají značný vliv na emocionální a psychickou složku
- Prohlubují důvěru k ostatním lidem
- Zvyšují tělesnou kondici, schopnosti a dovednosti [26]

V mnoha publikacích se můžeme setkat s různým rozdělením her od dlouholetých organizátorů podobných akcí.

Hry můžeme podle Juřeny rozlišovat podle prostředí, podle druhu pohybových aktivit, časové náročnosti a obtížnosti. Zapletal odděluje hry v přírodě od her v klubovně, na hřišti a v tělocvičně, ve městě a na vsi.

Hlavní význam hry tedy spatřuji především v pozitivním ovlivňování dětí a jejich přizpůsobování se v kolektivu ostatních. Hra také umožňuje seberealizaci, učí trpělivosti, toleranci a v neposlední řadě odpovědnosti za sebe i druhé. Jednou z podmínek vedoucích k naplnění těchto cílů je hlavně dobrá motivace.

4.1 Program a možné cíle výcviku

Cílem bylo vytvoření sborníku her, které níže dělíme do skupin podle nejdůležitějších stránek osobnosti.

Během každého táborového programu se objevují jak tzv. „velké“, tak i „malé“ techniky. Kostrou programu jsou rozsáhlejší a náročnější hry zaměřené na rozvíjení stěžejních sociálních dovedností. Žádný program se však neobejde bez her jednodušších, které podporují účinnost základních cvičení, a dále pak her relaxačních a uvolňovacích. Správný vedoucí by měl dbát na různorodost technik po stránce obsahové, realizační i organizační a měl by také upřednostňovat

techniky, které má dobře zvládnuté. Jsou-li splněny tyto zásady, pak můžeme v procesu učení rozeznat následující čtyři kroky.

Analýza skupinové situace

Před zahájením práce se skupinou by si měl vedoucí ujasnit, jaké je jeho postavení ve vztahu ke skupině, za koho ho skupina považuje, čemu by měl děti naučit, atd. Dále si také ujasnit, jaké jsou zájmy a potřeby dětí, jak probíhá skupinový proces, jaké jsou poruchy, a další.

Zavedení interakčního učení

Určité hry musí vedoucí skupině představit co možná nejsrozumitelněji, a to tak, aby návod byl jasný a efekt navozeného procesu učení byl co největší. Formulaci sdělení i slovník, který použijeme bychom měli přizpůsobit skupině tak, aby sdělení bylo co nejjasnější. Tento proces si usnadníme sledováním následujících kroků:

- Znájí-li děti cíl cvičení alespoň rámcově, cítí se mnohem jistěji.
- Jasnější instrukce vzbuzují v dětech spontánnější aktivitu.
- Neměli bychom v dítěti vzbuzovat pocit, že se každé hry bez výjimky musí zúčastnit. Hned na počátku práce skupiny, bychom měli zdůraznit, že účast na hře je dobrovolná. [4]

Fáze experimentování

Vedoucí by v této fázi měl dohlížet na to, aby byly dodrženy časy a pravidla hry. Záleží na typu hry je-li účast vedoucího na hře žádoucí a průběh hry pak usnadňuje, nebo naopak.

Vyhodnocení

Při této poslední fázi se role vedoucího stává opět aktivnější a pomáhá dětem posoudit jejich zkušenosti ze hry. Děti by po ukončení aktivity měly dostat prostor k promyšlení si získaných zkušeností. To jim usnadníme například otázkami. Dále je dobré, aby se každé dítě vyjádřilo, alespoň pár slovy ke svým

prožitkům a také dávat dětem podněty ke spojování zážitků při cvičení s každodenním životem. Vedoucí tak získává zpětnou vazbu.

Už u nejmladších dětí mohou být osvojovány takové názory, schopnosti a dovednosti, které jim umožní dobře zvládnout jak současný, tak i budoucí život. Děti by se měly naučit jednat zodpovědně a samostatně a vyzkoušet si různé způsoby chování, které jim budou užitečné při zvládání nových náročných životních situací. Především se však musí naučit sociálnímu chování, které jim umožní zamyslet se nad sebou a pochopit druhé. Toto všechno může být u dětí rozvíjeno formou her. Pomocí těchto her si děti osvojují schopnosti a dovednosti pro budoucí život. [13]

Snahou tohoto procesu je, aby dítě získalo správný pohled na sebe sama i na druhé, je vedeno k vnímání vlastních pocitů, nápadů, fantazií, ale i obav a potřeb a to nejen u sebe, ale i u druhých. Jsou vedeny k tomu, aby se zamýšlely nad tím, co je vede k určitému chování, o co jim jde. Zdůrazňuje se význam pozitivního postoje k sobě samému a učí se respektovat a tolerovat názory a mínění druhých lidí.

Efektivita zvolených aktivit a jejich úspěšná realizace je ovlivňována jak prací vedoucího, výběrem správných technik, her, cvičení, charakteristikou výcvikové skupiny, ale i materiálním zajištěním, organizací a časovým harmonogramem. Aby byl program úspěšný, je důležité, aby byl metodicky i obsahově připravený. Důležitá je ale i osobnost vedoucího, se kterou je spjata ochota účastníků skupiny rozvíjet své dovednosti. [8]

4.2 Typy her

Cílem této kapitoly je, na základě prostudované odborné literatury, provést výběr her a sestavit jejich zásobník. V neposlední řadě vybraný soubor her prakticky realizovat na vzorku dětí převážně z nejmladšího dívčího oddílu.

Mojí snahou bylo vytvořit náměty, jimiž mohou oddíloví vedoucí působit na rozvoj osobnosti dítěte prostřednictvím her. Předkládané náměty obsahují

cvičení a hry, které jsem si sama ověřila v praxi. Součástí reflexe jsou pak mé poznámky a postřehy z každé aplikované hry. Hry byly vybírány s ohledem na věkovou kategorii dětí mladšího školního věku, většina her však může být přizpůsobena dětem různého věku.

V následující části práce je vytvořen sborník her, které jsou řazeny podle různých zaměření. Při návrhu a tvorbě her pro letní tábory musíme mít na zřeteli jejich funkci a postupné zařazení. Je tedy nezbytně nutné si uvědomit, jaké typy her lze v té které fázi využít.

4.2.1 Hry zaměřené na kontakt

➤ Indiáni na válečné stezce

Cíl hry: Cvičení paměti prostřednictvím opakování jmen. Doba potřebná pro tuto aktivitu je zhruba 10 minut.

Popis a organizace hry:

Ze skupiny dětí vybereme 7 dobrovolníků, kteří budou představovat indiány. Ti jdou za dveře a domluví se v jakém pořadí projdou místnostmi. Pak vejdou do místnosti jeden těsně za druhým, udělají malý okruh a opět odejdou. Úkolem ostatních dětí je zapamatovat si pořadí, ve kterém indiáni prošli. Indiáni pak udělají v jiném pořadí další okruh. Ten, kdo se domnívá, že si zapamatoval správné pořadí, změní pořadí indiánů, tak jak si jej uchoval v paměti a vyvolává děti jménem. Pokud je pořadí chybné, může chybu opravit jiný pozorovatel. Poté, co je určeno správné pořadí jde za dveře jiná skupina.

Toto cvičení je vhodná zejména pro nově vznikající skupiny. Obměnou u starších dětí by mohl být větší počet indiánů.

4.2.2 Hry zaměřené na vnímání

➤ Něco se změnilo

Cíl hry: Rozvoj vizuálního vnímání. Hra zabere přibližně 30 minut.

Popis a organizace hry:

Na začátku hry uvedeme několik povolání, která vyžadují zvlášť přesné vnímání, například lékař. Děti se rozdělí do dvojic a nejprve se asi 30 sekund vzájemně prohlížejí. Poté jeden člen zavře oči a druhý změní něco na svém zevnějšku (rozepne si knoflík, rozváže tkaničku, aj.). Po 30 sekundách první otevře oči a snaží se rozpoznat, co se na druhém změnilo. Své postřehy sdělí a dozví se, zda tipoval správně. Dvojice se pak mohou rozdělit a najít si jiného partnera k dalšímu kolu cvičení.

Reflexe:

Samotné hře předcházela krátký rozhovor s dětmi na téma, jak jsou některé profese nesmírně náročné na vnímání. Děti se rozdělily do dvojic prostřednictvím předem připraveného pexesa (viz. kapitola 3.3.5), čímž jsme předešli zbytečným dohadům kdo s kým bude ve dvojici. Sami děti si pak určily, kdo bude v pozici lékaře a zavře oči. Změny, které na svých zevnějšcích prováděly, byly často velmi nápadité, i když některé děti „okukovaly“ od svých kamarádů. Asi po deseti minutách si děti své role vyměnily, někteří noví doktoři však ztráceli motivaci se slovy: „Když mě už nic dalšího nenapadá...“. Zvolila jsem tedy obměnu této hry a navrhla, že tentokrát mohou měnit držení těla. Při závěrečné diskusi měly děti ještě jednou možnost zhodnotit, jak náročné je vnímat sebemenší detaily na ostatních a jak je tedy například povolání lékaře náročné.

➤ Kdo jsi?

Cíl hry: Rozvíjení hmatového vnímání, posílení vzájemné důvěry.

Pomůcky: Na realizaci hry potřebujeme šátek na zavázání očí.

Popis a organizace hry:

Jeden hráč má zavázané oči, stojí uprostřed kruhu a je jediný, kdo může mluvit. Dotýká se ostatních a ptá se: „Kdo jsi?“ Dotazovaný nesmí odpovídat přímo, smí jen vydávat nějaký zvuk. Je-li si nevidoucí jist o koho se jedná, vysloví jeho jméno. Není-li si jist, může přejít k dalšímu. Při správném určení se role hráčů vymění.

Reflexe:

Tuto hru jsme zahrnuli do jedné etapy celotáborové hry, proto se jí zúčastnily děti všech věkových kategorií. Měla jsem možnost sledovat průběh hry pouze u jedné skupiny dětí a podle mého názoru měla být hra zařazena do programu o něco později. Děti z nejstarších oddílů s poznáváním kamarádů problémy neměly, ale mladší a ostýchavější děti potřebovaly více času na seznámení s kolektivem a získání větší důvěry. Situace byla ztížena i tím, že děti byly v poznávání časově omezeny. V případě skupiny, kterou jsme měla možnost pozorovat, starší a dominantnější členové skupiny mladším dětem jejich snahu nijak neulehčovali. V jednom případě to vedlo dokonce k tomu, že chlapec ze strachu z neúspěchu a posměchu celé skupiny, odmítl ve hře dál pokračovat. Hra se tedy v této fázi neukázala jako příliš úspěšná a jeden ze svých cílů, kterým bylo posílit vzájemnou důvěru mezi členy skupiny, nesplnila.

Hra vyžaduje určitý stupeň důvěry mezi hráči, proto by neměla být do programu zařazována na začátku utváření skupiny. Zároveň však hra vzájemnou důvěru posiluje.

4.2.3 Hry na uvolnění a odreagování

Techniky a hry spadající do této kategorie probouzejí v dětech radost ze společné hry, uspokojují motorické potřeby dětí, posilují motorické schopnosti, odbourávají ostych a pomáhají navázat nenucený vztah ke kamarádům, i k celé skupině.

➤ Špaččí hnízdo

Cíl hry: Uvolnění a odreagování.

Pomůcky: Pro tuto hru použijeme gymnastické obruče nebo místo nich, v případě, že je nemáme k dispozici, nakreslíme kruhy křídou nebo je vyryjeme do země.

Popis a organizace hry:

Z obručí vytvoříme velký kruh, v každém kruhu stojí jedno dítě. Uprostřed kruhu stojí špaček, který nemá žádné hnízdo a říká: „Kde je moje hnízdo?“ Nato musí všichni změnit svoje místo a špaček se pokouší najít volné hnízdo. Ten, kdo hnízdo nenašel je nový špaček.

Reflexe:

Hru jsme opět hráli s oddílem nejmladších dívek při odpolední procházce do lesa. Nejprve jsem hru obohatila tím, že si každý měl udělat svoje vlastní hnízdo. Děti začaly vytvářet kruhy z nejrůznějších materiálů jako byly šišky, kamínky, klacíky nebo také kruhy z mechu. Poté co měly všechny děti svá hnízda hotová, rozestavily se každý do svého vlastního hnízda. Abych předešla výběru jednoho dítěte, které se bude muset svého kruhu vzdát, řekla jsem, že tentokrát budu hrát také. V zadání bylo uvedeno, že z kruhů měly děti vytvořit jeden velký kruh, to se nám ovšem v našem případě nepodařilo a hnízda byla rozeseta po palouku libovolně. To ovšem ve správném průběhu hry nijak nevadilo. Samotnou hru jsme pak hráli přibližně 10 minut, děti se odreagovaly a po skončení jsme se vrátili zpět do tábora.

4.2.4 Hry prohlubující vyjadřovací schopnosti a mimiku

Při těchto hrách se snažíme děti připravit na situace, kdy se budou muset umět dorozumět s druhými. Předpokladem dorozumění je dobrá vyjadřovací schopnost, to se týká nejen vyjadřovací schopnosti, ale i gest a mimiky.

➤ Pokračování příběhu

Cíl hry: Rozvíjení vyjadřovacích schopností.

Popis a organizace hry:

Pracujeme-li s malými dětmi, měl by být příběh jednoduchý a nesmí v něm vystupovat mnoho postav. U starších dětí můžeme naopak volit příběh složitější. Vedoucí začne vypravovat příběh, naznačí děj a zmíní se o všech osobách, které budou v příběhu vystupovat. Poté vyprávění přeruší a zeptá se dětí, jestli už někdo ví, jak bude příběh pokračovat. Děti si vzájemně pomáhají a doplňují se. Je-li to možné, měly by se zapojit všechny děti.

Reflexe:

Děti vyprávění příběhů milují. Snažila jsem se do vyprávění zapojit všechny děti. Zpočátku to nebylo snadné, ale během vyprávění třetího příběhu se již zapojily všichni. Poslouchaly velmi pozorně a často netrpělivě naznačovaly, jak by mohl vyprávěný příběh pokračovat. Při pokračování v příběhu měly často podobné nápady.

➤ Rýmy

Cíl hry: Rozvíjení vyjadřovacích schopností.

Popis a organizace hry:

Pro tuto hru je vhodnější menší skupina dětí. Děti sedí v kruhu. Jedno z dětí řekne jednoslabičné slovo, např. klíč. Ostatní popořadě vymýšlejí slova, která se

rýmují. Pokud již nikdo další neví další slovo, vymyslí další dítě nové slovo. Hra by neměla trvat příliš dlouho.

Reflexe:

Oddíl nejmladších dívek čítal 18 děvčat, což byl pro tuto hru příliš velký počet. Proto jsme dívky rozdělily do dvou skupin. Hru jsme měly připravenou jako jednu z her tzv. „mokrého programu“. Nejprve jsem první slovo navrhovala já, ale zhruba po dvou kolech se iniciativy chopily samy děti. Jako jeden z příkladů uvedu následující posloupnost slov: sůl, kůl, hůl, důl, půl nebo výše zmíněný klíč, rýč, míč,... Děti, které byly pomalejší a slova je nenapadala tak rychle jako ostatní, brzy ztratily motivaci ve hře pokračovat. Jako obměnu jsem tedy zvolila psaní slov, která se rýmují na vlastní papíry. Vymyšlená slova pak děti před ostatními přečetly, takže se nakonec do hry zapojili všichni.

Následující dvě hry jsme během táborového pobytu s dětmi nehráli, jsou zde ponechány pouze jako inspirace v případě nedostatku her.

➤ Jaké mohou být věci

Cíl hry: Rozvíjení vyjadřovacích schopností.

Popis a organizace hry:

U této hry musíme dbát na dobré vysvětlení. Děti stojí v kruhu u svých židliček. Řekneme, že vyjmenujeme věci, které znají, ale že musí dávat pozor, na kterou hlásku začínají. Všechny tyto věci mají určité vlastnosti a děti mají objevit takovou vlastnost, která začíná na stejnou hlásku. Například řekneme stůl a děti dodají starý stůl. Děti odpovídají po řadě a kdo odpověděl správně, může si sednout. Hra končí, když všechny děti sedí.

➤ Co dělám

Cíl hry: Tato hra složí především k rozvoji mimiky a gest.

Popis a organizace hry:

Děti utvoří kruh a jedno dítě, které jde doprostřed, předvede určitou činnost, například hraje na nějaký hudební nástroj. Ostatní děti to opakují po něm a snaží se přijít na to, co dotyčný předvádí. Kdo první uhádne, jde doprostřed a předvádí další činnost. Variantou může být i zapojení dvou dětí do předvádění určité činnosti, například házení míčem, atd.

4.2.5 Rozvoj schopností a charakterových vlastností

Cílem rozvoje vlastní osobnosti je podle Pausewangové [15] získání a upevnění těch vlastností, schopností a dovedností, které budou děti v budoucnu potřebovat. Předpokladem pro rozvoj těchto vlastností je ochota poznat sám sebe, pracovat na sobě. Proto se základy snažíme položit již u malých dětí.

➤ Co mi chutná

Cíl hry: Poznání sama sebe.

Pomůcky: Na tuto aktivitu si připravíme karton, lepidla, šňůrky, časopisy. Pro každé dítě připravíme kulatý karton velký asi jako talíř.

Popis a organizace hry:

Dětem řekneme, že mají před sebou talíř a v časopisech si mohou najít to, co jim chutná a nalepit na svůj talíř. Když jsou děti hotové, porovnáme co mají na talířích. Obměnou hry by mohl být karton ve tvaru obdélníku představující šatní skříň. Děti by do ní „věsily“ šaty, které by rády nosily.

Reflexe:

Tuto hru jsme měli připravenou jako variantu tzv. „mokrého programu“. Z krabic od sušenek jsme pro děti připravili talíře a nejprve jsme je vyzvali, aby si každý připravil svůj vlastní talíř, tak aby se jim líbil. Děti měly k dispozici, pastelky, fixy, vodové barvy a volily jak nejrůznější barvy, tak i barevné tvary. Potom, co mělo každé dítě svůj talíř připravený a suchý, jsme každému rozdali vždy po jednom časopisu a řekli, aby asi na talíř připravily večeři dle vlastních chutí. Až na jednu holčičku, se hra ostatním dětem velice zalíbila. Té jsem tedy v počátku s prací trochu pomáhala a po chvíli už pokračovala sama.

➤ Figurky z kamene

Cíl hry: Rozvoj kladného vztahu k přírodě.

Popis a organizace hry:

Při společné procházce s dětmi nasbíráme kameny. Ty potom omyjeme a usušíme. Nejprve děti vyzveme, aby si vyzkoušely, jak kameny sestaví. Mohou vytvářet různé obličejce, postavy, svícny, těžítka, aj. Po vyzkoušení kameny děti slepí a nechají zaschnout. Později je můžeme natřít bezbarvým lakem nebo barvami.

**Reflexe:**

Zvolili jsme procházku kolem řeky, kde byla spousta pěkných oblázků. Každé dítě dostalo svůj sáček, do kterého mělo sbírat kamínky. Některým dětem jsme museli vysvětlit, že do tábora je cesta dlouhá a veliké kameny tak daleko nedonesou. Po návratu do tábora jsme už měli pro děti připravené nádoby s vodou, ve kterých si své kameny mohly omýt. Na sluníčku nechaly kameny uschnout a poté si je každý odnesl do své chatičky. Během poledního klidu



jsme na prostoru před jídelnou připravili lepidla a barvy, aby po svačině mohly děti začít s vytvářením postaviček z oblázků. Děti, které si nakonec do tábora donesly větší kamínky jsme nechali, aby si je pomalovaly podle své vlastní fantazie. Nakonec i z malých oblázků děti vytvořily například berušky, brouky a několik dalších zvířátek.

➤ Opožděná svačina

Cíl hry: Schopnost snášet zklamání a selhání.

Pomůcky: Ke hře si připravíme větší hrací kostku.

Popis a organizace hry:

Hrací kostku položíme na prázdný stůl. Děti stojí kolem stolu. Řekneme, že svačit může začít pouze ten, komu padne šestka. Děti postupně házejí a komu padne, sedne si na své místo a může začít svačit. Ostatní házejí tak dlouho, dokud i jim nepadne šestka.

Reflexe:

Před odchodem na svačinu jsme dětem řekli, že dnes bude svačina probíhat trochu jinak. Svačit bude moci začít pouze ten, komu na kostce padne šestka. S ostatními vedoucími jsme se dohodli, že hru budou hrát i se svými oddíly, to proto, abychom předešli zbytečným otázkám typu: „Proč oni dostanou svačinu jen tak a my ne?“ Tím, že hru hrál celý tábor, snažily se děti házet co nejrychleji, aby jejich oddíl svačil co nejdříve. I ti poslední se nevzdávali a házeli dál, až se to nakonec všem podařilo.

➤ Málo bonbónů

Cíl hry: Schopnost snášet zklamání a selhání.

Pomůcky: Obstaráme si sáček bonbónů, kterých bude ovšem méně než dětí.

Popis a organizace hry:

Dětem řekneme, že máme sáček bonbónů, ale na několik z nich se nedostane. Vyzveme je, aby přišly s nějakým řešením. Přihlásí-li se některé děti dobrovolně, že se bonbónu zřeknou, musíme je pochválit a ukázat, že nás to potěšilo. V případě, že se nikdo nepřihlásí, navrhneme, že budeme házet kostkou. Komu padne domluvené číslo získá bonbón a už dál nehází. Hází se do té doby, než jsou všechny bonbóny rozděleny. Děti, na které se nedostalo utěšíme, a ty které smůlu nesou statečně, pochválíme.

Reflexe:

Této hry se zúčastnilo 16 děvčat. Dětem jsem záměrně nesdělila, že se jedná o hru a čekala na vzniklé reakce. Před skupinou jsem bonbóny spočítala. Zjistili jsme že je jich pouze 10. Tudíž se někdo svého bonbónu musí vzdát. Šla jsem příkladem a řekla, že na něj nemám chuť a vzdám se ho pro někoho jiného. Dvě dívky řekly, že se jich také rády vzdají ve prospěch ostatních. Tudíž vznikla skupina 14 adeptů na laskominu. Sdělila jsem jim, že pokud se už nikdo nechce vzdát svého přídělů, budeme o ně házet kostkou. Dvě z posledních tří děvčat, na která se již nedostalo, vzaly porážku sportovně a byly pochváleny. Bohužel poslední děvče na porážku reagovalo pláčem. Tato dívka je ve své rodině jedináčkem a bylo z jejího vystupování zřejmé, že se není zvyklá dělit s ostatními.

➤ Krajina na pískovišti

Cíl hry: Rozvoj kladného vztahu k přírodě.

Pomůcky: Pískoviště, kameny, dřívka, malé větvičky, a další.

Popis a organizace hry:

Dětem řekneme, ať postaví na pískovišti nějakou krajinu, na které by se lidé cítili dobře. Z větviček stavějí lesy a stromy, dělají cesty z kamenů stavějí skály a hory.

Tato hra opět nebyla v praxi vyzkoušena, proto zde není uvedena její reflexe. Je zde opět ponechána jako případná inspirace.

4.2.6 Hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností

Veškeré druhy společné činnosti dětí slouží k procvičování sociálních schopností. To je jeden z důvodů, proč bychom měli společnou činnost dětí do programu zařazovat. V budoucnu se děti mohou setkat s mnoha sociálními konflikty, které nebudou schopny vyřešit každý sám, ale pouze všichni dohromady. Měly by se tedy naučit chápat druhé a rozumět jim, být schopni se s druhými domluvit a spolupracovat s nimi.

➤ Učení jmen

Cíl hry: Rozvoj komunikace

Popis a organizace hry:

Děti sedí v kruhu na židlích. Jedno dítě vybereme. To pak chodí od jednoho dítěte k druhému, u každého se zastaví a řekne jak se dítě před ním jmenuje. Pokud jeho jméno nezná, dítě před ním se mu představí a podá mu ruku.

Reflexe:

Tato aktivita byla jednou z prvních, kterou jsme s naší skupinou dětí hráli. Děti seděly v jídelně na židlích v kroužku. Nejprve jsem se jim představila já a hru jim vysvětlila. Jelikož jsme stejný tábor pořádali již potřetí, některé děti se mezi sebou znaly, a tak jim tato hra nečinila větší obtíže. Děti, které byly na táboře poprvé, se nejprve styděly a jména si hůře pamatovaly, ale ostatní jim velmi ochotně pomáhaly. Po skončení jsme zhodnotili, že jsme aktivitu měli zařadit do programu trochu později než ihned po příjezdu do tábora.

➤ Běhání v párech

Cíl hry: Rozvoj komunikace

Popis a organizace hry:

Pro každé dvě děti si připravíme provázek, kterým jim svážeme nohy. Vždy dvě děti se postaví vedle sebe a nohy, které mají u sebe jim svážeme. Střídavě

dáváme dětem pokyny, jděte pomalu, rychle, lezte po čtyřech, zatočte se, sedněte si na zem, atd. Hra nesmí být příliš divoká.

Reflexe:

Hru jsme s dětmi hráli během výletu do lesa. Výlet byl společný pro nejmladší oddíl chlapců i dívek, a tak jsme nejdříve každý oddíl rozdělili na dvě poloviny. Ve skupině, se kterou jsme hru hrála já, hra vyvolala obrovské nadšení. Ovšem převážně u chlapců se nám jen ztěžilo dařilo zajistit, aby hra nebyla příliš divoká. Když se pak podle jejich vzoru začalo chovat i několik dvojic děvčat, hru jsme raději přerušili.

➤ Co se ti na mě líbí

Cíl hry: Rozvoj komunikace

Popis a organizace hry:

Jako pomůcka pro tuto hru nám postačí malá kulička. Děti sedí na zemi s roztaženými nohama. První dítě pošle jinému kuličku a zeptá se, co se mu na něm líbí. Tázané dítě odpoví a pošle kuličku s toutéž otázkou dál.

Reflexe:

Hru jsme do programu zařadili až na konci tábora, kdy se děti mezi sebou již dobře znaly. Děti se nejprve rozdělily do dvojic, tentokrát pomocí provázků. U některých dětí jsem postřehla, že si zpočátku neříkaly charakterové vlastnosti, ale například to, jaké mají oči, vlasy, co dobře umí (zpívat, běhat, hrát vybíjenou,...). Některé naopak vzpomínaly na to, co během tábora udělaly, například jeden chlapec řekl druhému, že se mu líbilo, jak vyřezal píšťalku ze dřeva a že by to chtěl také umět.

➤ Jen jeden papír

Cíl hry: Řešení konfliktů a jednání s druhými

Pomůcky: Papíry, pastelky.

Popis a organizace hry:

Při následující hře se snažíme předem počítat s variantou, že u některých dětí vzniknou konflikty. Dětem řekneme, že dnes nemáme dost papíru pro všechny, a proto dostanou vždy dvě děti jeden papír. Co s papírem udělají je jen jejich věc a musí se spolu domluvit. Papír mohou děti rozdělit buď tak, že ho rozstříhnou nebo roztrhnou nebo uprostřed nakreslí čáru a kreslí zároveň. Mohou také nakreslit společný obrázek. Pokud máme ve skupině děti, které se nemohou dohodnout, vyzveme je, aby se podívaly na ostatní a nějak podobně se spolu domluvily. Jakmile jsou děti hotové, prohlédneme si obrázky a povídáme si s dětmi o tom, jak se domluvily.

Reflexe:

Tato skupina čítala sudý počet dětí celkem 18 (9 děvčat a 9 chlapců z nejmladších oddílů). Jelikož jsme chtěli znát reakci chlapec versus děvče, rozdělili jsme je do smíšených dvojic. V této skupině byla dvě děvčata, která byla spíš dominantnější, tudíž jsem je přiřadila k chlapcům, kteří byly také průbojnější. Dívky, které byly spíše submisivní ve vztahu k druhému pohlaví, neměly ve většině případů s chlapci větší konflikty, do kterých bych více či méně musela zasahovat. Pouze u již zmíněných průbojnějších jedinců vznikaly situace, do kterých jsme se museli vložit a vysvětlit, že dohody dosáhnou pouze vzájemným kompromisem a vzájemným slevením ze svých požadavků. Ostatní bezproblémové dvojice se pro ně staly příkladem, tudíž se ke konci hry všichni pobavili nad nakreslenými obrázky a dětem se tato hra velice zamlouvala. Většina dvojic řešila úlohu rozdělením papíru na 2 půlky, přičemž chlapci spíše roztržením a dívky použitím nůžek.

➤ Polovina židlí

Cíl hry:

Řešení konfliktů a jednání s druhými

Popis a organizace hry:

Touto hrou u dětí záměrně vyvoláme konfliktní situaci, aby se z ní měly možnost poučit.

Do kruhu postavíme poloviční počet židlí než je dětí a vyzveme je, aby se posadily. Pravděpodobně vznikne hádka a pranice. Po chvíli děti zavoláme k sobě a řekneme jim, že není dost místa pro všechny a zeptáme se, co s tím udělají. Děti začnou přemýšlet a spolupracovat. Za každé navrhnuté řešení děti náležitě pochválíme.

Reflexe:

Tato hra byla připravena jako další varianta tzv. „mokrého programu“. Hru jsme s dětmi hráli ve společenské místnosti. Tato skupina četla 18 děvčat opět z nejmladšího oddílu. Hra jim byla nejprve vysvětlena a po jejím zahájení se děti opravdu o volné židle začaly hádat a postrkovat. V tuto chvíli jsem do hry zasáhla a vyzvala je, aby se situaci pokusily vyřešit s ohledem na to, že mají k dispozici pouze 10 volných míst. Jedno z děvčat navrhlo, že by se mohly vzájemně posadit na klín, nakonec se však, opět po menších dohadách, shodly a židličky srovnaly do řady s menšími mezerami, tak aby se jich na ně vešlo všech 18.

Následující dvě hry jsou zde ponechány jako případná inspirace, nebyly však během tábora vyzkoušeny, proto u nich není uvedena bližší reflexe.

➤ Kdo chybí

Děti sedí v kruhu na židlích. Jedno dítě vyzveme, aby si stouplo doprostřed a všechny si dobře prohlédlo. Po chvíli ho pošleme za dveře. Ostatní děti určí jednoho, kdo se někde v místnosti schová a ostatní děti si vymění místa. Zavoláme zpět dítě za dveřmi, které má uhádnout, kdo chybí. Pokud neví, ostatní mu napovídají například jak je velký, kolik je mu let, atd. Hru několikrát opakujeme.

➤ Hádání s vařečkou

Ke hře si připravíme šátek a vařečku. Děti sedí v kruhu na židlích, jedno dítě vybereme doprostřed, zavážeme mu oči a do ruky dáme vařečku. Vyzveme dítě uprostřed, aby se někoho z ostatních dotklo vařečkou a ohmatalo si jej. Všichni musí být naprosto potichu. Pozná-li o koho se jedná, může určit další dítě, které půjde místo něj doprostřed. Pokud však neuhodne, smí odložit vařečku a určené dítě ohmatat rukama. Nemáme-li k dispozici vařečky, můžeme použít například palcové rukavice.

Výše zmíněný sborník her postihuje šest různých okruhů her s nejrůznějším zaměřením. V odborné literatuře se však můžeme setkat s celou řadou dalších her orientovaných na odlišná témata (například hry zaměřené na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání aj.). V této práci jim nebyla věnována bližší pozornost.

Pro účely této práce však byla výše zmíněná zaměření jednotlivých her postačující a svůj úkol tak splnila. Hry byly vybírány především podle jejich funkce a do programu zařazovány vždy tak, aby svůj cíl co nejlépe splnily.

Pro další roky by bylo možné a velmi vhodné k danému sborníku her připojit další aktivity, které by oddílovému vedoucímu zajišťovaly zpětnou vazbu, tak aby si on sám ověřil působení a vliv jednotlivých her na děti. U nejmladších dětí by bylo možné využít osobního rozhovoru, při kterém by vedoucí již na začátku tábora získal bližší představu o každém konkrétním dítěti. V závěru tábora, pak stejným způsobem může zjistit, do jaké míry se rozvinula osobnost dítěte, tedy jak bylo jeho působení pomocí her účinné. U oddílů nejstarších dětí by zpětná vazba mohla být získána také pomocí dotazníků.

Závěr

Předmětem této bakalářské práce bylo sestavení táborového programu zaměřeného na rozvoj osobnosti dítěte. Cílem práce bylo vytvořit soubor námětů táborových her, které jsou orientovány na rozvoj osobnosti a jejich aplikace v táborovém prostředí. V práci je podán přehled velkého počtu her zaměřených na rozvoj osobnosti dítěte a v závěrečné části je také nastíněn průběh aplikovaných her a jejich případný vliv na děti.

V teoretické části bylo mojí snahou vymezit základní pojmy z teorie osobnosti a dále se také zaměřit na teorii her. Bližší pozornost pak byla v práci věnována hrám zaměřeným na rozvoj osobnosti.

Praktickou část práce jsem věnovala vytvoření sborníku her. Na základě zkušeností z teoretické části, analýzy teorie osobnosti a teorie her a po důkladném prostudování literatury týkající se nejen her zaměřených konkrétně na rozvoj osobnosti, ale i sborníku her připravených pro pobyty dětí v přírodě, jsem připravila několik různých typů her pro letní tábor.

Při tvorbě a přípravě her jsem se snažila klást důraz na to, aby ve hrách nechyběly ani pohybové činnosti. Součástí každé jednotlivé hry při jejím popisu jsou i důležité informace týkající se potřebných pomůcek, materiálu, organizace účastníků a vhodné motivace.

Praktické ověření připravených her probíhalo na letním táboře v Chříbské 2005. Během tohoto pobytu jsme se snažili uplatňovat motivační prvky a hlavně také ukázat dětem, že mají možnost širokého vyžití v přírodě, aniž by do ní zasahovaly negativním způsobem. Cílem také bylo rozvíjet vlastní osobnost dítěte. Připravené hry jsme zařazovali do celotáborového programu, vždy podle toho, jak se ta která hra tematicky do činnosti hodila. Většina těchto her byla připravována pro děti od šesti do deseti let, proto byly v převážné většině případů hrány s dětmi z nejmladších oddílů, které této věkové kategorii odpovídaly.

Využití těchto her se pozitivně projevilo i ve vztazích mezi dětmi a celkovém klimatu nejen uvnitř, ale i mezi táborovými oddíly.

Vypracování bakalářské práce pro mne bylo velkým přínosem a ve své práci jsem si sama ověřila, že už děti mladšího školního věku jsou schopny při nejrůznějších hrách vnímat nejen sami sebe, ale i ostatní jako osobnost.

Literatura

- 1) CANFIELD, J.: *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře : Pro učitele a vychovatele dětí od 10 let a mládeže*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 380 s. ISBN 80-7178-194-0.
- 2) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- 3) ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- 4) HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život : sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 2. vyd. 2. Praha : Portál, 1995. 146 s. ISBN 80-7178-042-1.
- 5) HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik : Příspěvek soc. psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 2. vyd. Praha : Univ. Karlova, 1988. 210 s.
- 6) HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik. 1. Příručka pro vedoucí skupin*. 2. vyd. Praha : SPN, 1988. 138 s.
- 7) HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 167 s. ISBN 80-7178-387-0.
- 8) KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., Výrost, J.: *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2001. 224 s. Psyché. ISBN 80-247-0180-4.
- 9) KOSEK, Jan. *Věda to je určitě, ale o čem ? Kapitoly z psychologie*. Praha : Baset, 2003. 173 s. ISBN 80-7340-014-6.

- 10) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.
- 11) MAZAL, F. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-29-0.
- 12) MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1971.
- 13) NEJDLY, P. *Připravujeme tábor*. 1. vyd. Praha : Práce, 1992. 119 s. Prázdninové tábory - PP. ISBN 80-208-0085-9.
- 14) NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.
- 15) PAUSEWANG, Elfriede. *150 her k utváření osobnosti : Pro děti od 3 do 8 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 1993. 117 s. ISBN 80-85282-50-X.
- 16) POLOMIS, Karel. *Pionýrské tábory ROH 3 : Tábor v dešti*. 1.vyd. Praha : Práce, 1981. 178 s. Knižnice příručky práce.
- 17) ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- 18) ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 4., upr. A dopl. vydání. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983. 193 s.
- 19) ŘÍČAN, Pavel; VÁGNEROVÁ, Marie. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 359 s. ISBN 80-201-0131-4.
- 20) ŘÍČAN, Pavel; VLČEK, Václav. *Psychologie a pedagogika*. 1. vyd. Brno : Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1984. 179 s.

- 21) SMITH, Charles A. *Třída plná pohody : 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 226 s. ISBN 80-7178-601-2.
- 22) ŠVINGALOVÁ, Dana. *Základy psychologie*. 1. vyd. 1. Díl 3., část 1. Kapitoly z psychologie osobnosti. Liberec : Technická univerzita, 2000. 144 s. ISBN 80-7083-384-X.
- 23) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie 1*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
- 24) VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. 1. vyd. Praha : ISV, 1999. 79 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-40-4.
- 25) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha : Agentura Strom, 1997. 269 s. ISBN 80-901954-1-5.
- 26) ZAPLETAL, Miloš. *Hry na hřišti a v tělocvičně*. 1. vyd. Praha : Plymphia, 1987. ISBN 27-021-87.
- 27) ZAPLETAL, Miloš. *Jak vést letní tábor*. 1. vyd. Praha : MF, 1969. 264 s.